



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## VOM BILDUNGSRISIKO ZUR BILDUNGSCHANCE

Der monolinguale Habitus österreichischer Schulen  
als Hürde zur Chancengerechtigkeit bos-  
nisch/kroatisch/serbisch-sprachiger Schülerinnen  
und Schüler

Verfasserin

Mag. Marijana Kovačić

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:  
Studienrichtung lt. Studienblatt:  
Betreuer:

A 190 365 362  
Lehramt UF Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Russisch  
ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer



*Rad posvećujem svojim roditeljima za njihovu ljubav, njihov trud i njihovo samoodricanje kao i za pružanje podrške tijekom mog cjelokupnog obrazovnog puta, od prvoškolske klupe do drugog magistarskog rada.*



## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	8
2. Migration und Mehrsprachigkeit.....	10
1. Migration .....	10
2. Mehrsprachigkeit.....	15
1. Vorteile .....	16
2. Arten und Formen .....	19
1. Lernmotivation .....	20
2. Beherrschungsgrad .....	20
3. Personenzahl.....	23
4. Gesellschaftliche Funktion .....	23
5. Zeitpunkt des Erwerbs.....	23
6. Organisationsart .....	27
7. Spezialisierungsgrad.....	27
8. Sprachverhalten .....	27
3. Mehrsprachigkeit in der Migration .....	30
3. Die problematische Ausgangssituation bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachiger Schülerinnen und Schüler.....	33
1. Zur sozialen Lage .....	33
2. Zu den Folgen der prekären sozialen Lage .....	38
3. Erklärungsversuche .....	39
1. Alltagsverständnis .....	40
2. Unsichtbarmachung .....	40
3. Staatliche Herkunft .....	41
4. System und Struktur.....	42
5. Soziale und kulturelle Faktoren .....	45
4. PISA- und OECD-Studien zur Bildungsmisere von Migrantenkindern in Österreich. 47	
4. Chancengerechtigkeit als Kernaufgabe der Schule .....	50
1. Schule als Institution .....	50

2.	Historischer Rückblick .....	51
3.	Soziale Ungerechtigkeit in der Schule .....	56
4.	Schule als Ort der Reproduktion von Ungleichheit .....	61
5.	Bildungsentscheidungen von Migranten .....	63
5.	Ansätze zur Überwindung des monolingualen Habitus .....	69
1.	Sprachliche Aspekte .....	73
1.	Mehrsprachigkeit in der Pädagogik .....	73
2.	Spracherwerb in der Migration .....	77
3.	Selbstbewusstsein und –vertrauen .....	81
4.	Muttersprachliche Kompetenz .....	83
5.	Schulsprachangebot .....	85
6.	Integrativer vs. muttersprachlicher Unterricht .....	86
7.	Sprache als Unterrichtsmedium .....	90
8.	Bilinguale Schule .....	91
2.	Kulturelle Aspekte .....	94
1.	Zwischen zwei Kulturen .....	94
2.	Reflexion von Rassismus .....	96
3.	Interkulturelle Pädagogik .....	103
1.	Historischer Rückblick und Forschungsstand .....	103
2.	Begriffserklärung .....	105
3.	Interkulturelle Sprachbetrachtung .....	106
4.	Ausländerpädagogik vs. Interkulturelle Pädagogik .....	109
3.	Strukturelle Aspekte .....	112
1.	Bildungspolitik- und forschung .....	112
2.	Linguistic Human Rights .....	113
3.	Schulgestaltung und –profil .....	115
4.	Lehrerinnenbildung .....	116
6.	Erfolgreiche integrative Projekte .....	120

1. HAVA 5 .....	120
2. FörMig-Bumerang.....	120
3. A kući sprečam Deutsch.....	121
4. Hrvatski Integrativni Projekt.....	122
5. TRIO.....	124
6. Projekt „Mama lernt Deutsch“ .....	125
7. Projekt „WeltABC“ .....	126
7. Resümee .....	127
8. Zusammenfassung in kroatischer Sprache .....	129
9. Literaturliste .....	137
8. Internetquellen.....	142
10. Lebenslauf .....	144

## 1. Einleitung

In meiner Diplomarbeit widme ich mich dem in österreichischen Schulen vorherrschenden monolingualen Habitus und möglichen Ansätzen, die daraus resultierende Problematik überwunden werden kann, damit die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbischem Hintergrund in Österreich nicht mehr ein Bildungsrisiko, sondern eine Bildungschance darstellt und Chancengerechtigkeit beim Bildungserwerb ermöglicht.

Anfangs gebe ich eine Einführung in die Themenbereiche Migration und Mehrsprachigkeit, um mich anschließend der konkreten Situation in Österreich zu widmen. In diesem Teil der Diplomarbeit sind es unter anderem die Arbeiten von Paul Mecheril, Georg Gombos, Hans-Jürgen Krumm, Hans Barowski, Ingrid Gogolin, Bickes Hans und Ute Pauli, die herangezogen werden. Nachdem die prekäre Lage von Migrantinnen und Migranten, vor allem die ihrer Kinder, besprochen wurde, gehe ich auf das Schulwesen und seinen Beitrag dazu ein. Die Erklärungsversuche betreffen vor allem das System und die Struktur sowie die Normalitätserwartungen der Institution Schule. Um Mehrsprachigkeit als Bildungschance zu nutzen, bedarf es mehrerer Reformen und Verbesserungen. Konkrete Konsequenzen für die schulische Praxis, wie zum Beispiel den Ausbau von Lehrplänen und des Schulsprachenangebots, behandle ich ebenfalls in dieser Diplomarbeit.

Damit darauf näher eingegangen werden kann, bedarf es einleitend einer Definition des in dieser Diplomarbeit häufig verwendeten und relevanten Terminus „Habitus“.

*„Der Habitus legt die Handlungsmöglichkeiten der Menschen nicht in jeder Hinsicht fest, aber er steckt einen Rahmen dafür, welches Handeln unter bestimmten Bedingungen wahrscheinlicher ist als ein anderes.“<sup>1</sup>*

Der monolinguale Habitus sieht, wie aus der Arbeit herausgeht, Monolingualität sowohl als Voraussetzung als auch als Ziel. Das österreichische Schulwesen ist monolingual ausgerichtet und Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachigem Hintergrund entsprechen nicht den Normalitätserwartungen der Schule. Der monolinguale Habitus österreichischer Schulen hindert die positive Entwicklung von bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachigen Schülerinnen und Schülern und macht ihre Mehrsprachigkeit zum Bildungsrisiko. Vorab sei angemerkt, dass die einzelnen Aspekte, die im Laufe dieser Diplomarbeit zur Überwindung des monolingualen Habitus angeführt werden, nicht getrennt voneinander zu sehen sind, sondern sich in einem wechselseitigen Verhältnis befinden, voneinander abhängen und sich ge-

---

<sup>1</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. S. 130.



genseitig beeinflussen. Vor dem Hintergrund internationaler Studien wie PISA und der OECD behandle ich die Kernaufgabe der Schule, und zwar Chancengerechtigkeit. Schule hat sich zu einem Ort der Reproduktion von Ungleichheit entwickelt, der nicht mit den Bildungsentscheidungen von Migranten erklärt und gerechtfertigt werden kann. Mögliche entgegensteuernde Ansätze betreffen sprachliche, kulturelle und strukturelle Punkte. Zu den sprachlichen Aspekten zählt beispielsweise die Wichtigkeit von Selbstvertrauen, das sich positiv oder negativ auf den Spracherwerb und folglich auf die Bildungskarriere auswirkt. Des Weiteren behandle ich in diesem Kapitel die muttersprachliche Kompetenz, den muttersprachlichen Unterricht und die Auswirkungen auf das Schulwesen. Im Kapitel über kulturelle Aspekte gehe ich auf die enorme Bedeutung der Rassismusreflexion und die Kulturproblematik, mit der Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbischem-Hintergrund konfrontiert sind, ein. Basierend auf den Ansätzen der Interkulturellen Pädagogik bedarf es einer Umorientierung des Unterrichts. Im anschließenden Kapitel behandle ich die strukturellen Aspekte. Hierbei werden unter anderem Resultate aus der Forschung mit bildungspolitischen Entscheidungen verglichen. Die Gestaltung der Schule und der Lehrerinnenbildung sind vom monolingualen Habitus und ein Paradigmenwechsel ist dringen notwendig.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, die Komplexität der in Österreich vorherrschenden Problematik bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachiger Schülerinnen und Schüler zu thematisieren und den dringenden Handlungsbedarf hervorzuheben.

Der Grund, warum ich meine Diplomarbeit dem Thema Bildung in der Migration widme, ist die große Bedeutung von Bildung auf das gesamte Leben eines Menschen. Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts wurde auf die enorme Bedeutung der Bildung hingewiesen, die sie auf die Lebensqualität der Bürgerinnen und Bürger hat. Heutzutage belegen Statistiken wie die der OECD, dass Bildung beziehungsweise Chancengleichheit in der Bildung dazu beitragen, die derzeit wachsenden Ungleichheiten zu reduzieren und das Armutsrisiko, von dem überwiegend Migranten betroffen sind, zu senken. Des Weiteren ist es meines Erachtens vor allem für Pädagogen von enormer Bedeutung, sich mit dem Thema Chancengerechtigkeit in Bildung auseinanderzusetzen. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema und die Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit sind die ersten Schritte seitens der Lehrerinnen und Lehrer, um das Bildungsrisiko von Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachigem Hintergrund, die zahlenmäßig stark im österreichischen Bildungswesen vertreten sind, zu senken.

## 2. Migration und Mehrsprachigkeit

In den einführenden Kapiteln behandle ich die Begriffe Migration und Mehrsprachigkeit, um eine überblickende Einleitung in die Thematik zu verschaffen. Die Themenbereiche werden vor dem Hintergrund des Schulwesens behandelt. Damit die Ausgangssituation, die im anschließenden Teil dieser Arbeit thematisiert wird, näher erfasst werden kann, bedarf es eines Blicks über die Grenzen Österreichs und zurück in vergangene Dekaden.

### 1. Migration

*„Ein Mensch – ein Volk – eine Geschichte –  
eine Sprache – eine Kultur – ein Territorium – ein Staat.“<sup>2</sup>*

Migration ist ein Teil der Geschichte und der Gegenwart. „Bewegungen von Menschen über relevanten Grenzen hinweg hat es zu allen historischen Zeiten und fast überall gegeben.“ Der Unterschied zur Gegenwart liegt darin, dass heutzutage die Bereitschaft, der Zwang oder auch die Möglichkeit im Vergleich zu früher stärker und präsenter sind. Eine Migrationsgesellschaft, wie es die unsrige ist, steht vor neuen laufend Herausforderungen, die „mit grundlegenden gesellschaftlichen Herausforderungen verbunden“ sind.<sup>3</sup> Doch was genau bedeutet Migration? Im Grunde ist es „jede Ortsveränderung von Personen“ und „problematisiert Grenzen“. Doch mit Grenzen sind nicht nur territoriale Grenzen gemeint, die einen Migranten zum Migranten machen. Es sind laut Paul Mecheril „vor allem die symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit“. Die derzeit vorschendende Auffassung von Migration ist jedoch eine im Grunde junge und ist von den Ideen des Nationalstaates des 19. Jahrhunderts geprägt.<sup>4</sup> Der Nationalstaat entwickelte sich zuerst im angloamerikanischen Raum und in Westeuropa und breite anschließend sich auf der Welt aus.<sup>5</sup> In der Moderne entwickelten sich „Nation“ und „Nationalstaat“. Mecheril stützt sich bei der Definition des Nationalstaats auf Heckmann: „Der Nationalstaat ist eine politische Organisationsform, in welcher der Anspruch einer Übereinstimmung von politisch-staatsbürgerlicher und ethnischer Zugehörigkeit gestellt wird.“ Mit dem Überschreiten der Staatsgrenze werden aus Menschen

---

<sup>2</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 69.

<sup>3</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 7-10.

<sup>4</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 35-42.

<sup>5</sup> Radtke, 2008: S. 651.

Migranten, die automatisch nicht dazugehören.<sup>6</sup> Gombos sieht den Nationalstaat als überholt, als „Mythos“ an und hebt die europäische Geschichte hervor, zu der Sprachenvielfalt und Kulturenvielfalt gehört. Er betont, dass es nicht möglich ist, von einer Sprache und von einer Kultur zu reden.<sup>7</sup> Dieser Meinung ist auch Hans-Jürgen Krumm. Er schreibt, „dass die heutige Situation keineswegs einmalig ist, sondern dieses Mit-, Neben- und Gegeneinander von Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen konstitutiver Bestandteil europäischer Geschichte und Gegenwart ist.“<sup>8</sup> Migration ist in den letzten Jahrzehnten auch deshalb ein verstärktes Thema, weil sich die „Transport- und Kommunikationsbedingungen“ verbessert haben.<sup>9</sup> Migration ist als „Normalfall“ zu sehen, denn „Menschen haben zu allen Zeiten und weltweit aus politischen, ökonomischen, ökologischen und demographischen Gründen ihren Lebensraum verlassen bzw. verlassen müssen.“ So geschah es, dass Menschen über Grenzen gingen, aber auch Grenzen über Menschen.<sup>10</sup> Einen enormen Beitrag zur verstärkten Migration leisteten auch der „technologische Fortschritt und die globale wirtschaftliche Vernetzung“, die sich auf die Mobilität der Menschen auswirkte. Des Weiteren sind „Kriege, Hungernöte und Armut“ nennenswerte Faktoren.<sup>11</sup> Migrationsbewegungen wirken sich folglich auch auf das Schulwesen aus. „Die moderne staatliche Schule wurde zu der Institution, die aus Kindern – ungeachtet ihrer familialen, religiösen und sozialen Bedingungen – Schülerinnen und Schüler und aus diesen Staatsbürger, die „Kinder der Nation“ formen sollte“. Die Kinder sollen entsprechend der politischen Ideologie sozialisiert werden. Basierend auf dem Denken, dass es eine Nation eine Sprache spricht, wurden Monolingualität und Homogenität gefördert.<sup>12</sup> Argumentiert wurde mit dem Wohl des Kindes, denn Mehrsprachigkeit überfordere das Kind und wirke sich negativ auf kognitive Leistungen aus.<sup>13</sup>

*„Seit sich das Modell des Nationalstaates weltweit durchgesetzt hat, ist sprachliche Homogenität der Bevölkerung eines Staatsgebietes zwar die absolute Ausnahme geblieben, aber beinahe immer das vordringliche Ziel der nationalen Politik und mit ihr der Schule.“<sup>14</sup>*

---

<sup>6</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 12-14.

<sup>7</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 10-11.

<sup>8</sup> Krumm, 2008: S. 94.

<sup>9</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 52.

<sup>10</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 27.

<sup>11</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S.15.

<sup>12</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 69.

<sup>13</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 54.

<sup>14</sup> Vgl. Radtke, 2008: S. 658.

Im schulischen Bereich ist es „in vielen Situationen mehr oder weniger irrelevant“, ob es sich um einen Migranten handelt, oder nicht „bis schließlich zu dem Punkt, an dem ein/e Akteur/in – sei dies noch eine Pädagogin oder ein Jugendlicher – das Thema der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit einbringt“.<sup>15</sup> Migranten werden zu Migranten durch Zuschreibung. Dieser Vorgang wird auch Oothering genannt, indem „Fremde“ zu „fremden“ gemacht werden.“<sup>16</sup> Migranten haben einen Einfluss auf die österreichische Gesellschaft und Wirtschaft, wobei ihr Einfluss von ihrer Rolle abhängt, die sie einnehmen. Während bosnisch/kroatisch/serbische-Migranten in den 1960er und 1970er Jahren die Rolle der Gastarbeiter hatten, waren es in den 1990er Jahren Flüchtlinge, die aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Österreich kamen.<sup>17</sup> In der Anfangsphase der Gastarbeiterbewegung im Jahre 1961 betrug der Ausländeranteil 1,4 %. Als 1974 das Gastarbeiterprogramm beendet wurde, lag der Anteil bei 4 %. Während das ehemalige Jugoslawien auseinanderfiel, erlebte Österreich einen Wirtschaftsaufschwung. Dies wirkte sich ebenfalls stark auf die Zuwanderung aus.<sup>18</sup> Fakt ist, dass „Multikulturalität, Multiethnizität und Mehrsprachigkeit keine Neuerscheinungen, sondern stetige Momente der Geschichte sind.“ Erst durch den Nationalstaat wichen diese Formen von der „Normalität“ ab.<sup>19</sup> Hervorzuheben ist, dass es „die kulturelle Homogenität weder historisch jemals gegeben hat, noch eine solche in Zukunft erreichbar sein wird“.<sup>20</sup> Die Nationalstaattheorie ist jedoch undurchdacht, „da es etwa 60mal mehr Sprachen als Staaten auf der Welt gibt“.<sup>21</sup> Auch Krumm betont, dass die heutige „Situation keineswegs einmalig ist“ und Einwanderer nur dann fremd sind, „weil WIR sie als fremd empfinden“.<sup>22</sup> Oftmals ist es der Fall, „dass Migrant/innen ganz selbstverständlich als die (kulturell) Fremden eingeordnet werden, ohne dabei die Position, aus der heraus diese Fremdheit festgestellt wird, zu thematisieren bzw. zu problematisieren.“ Es wird wie bereits besprochen von einem „wir“ gesprochen, gemeint ist aber ein „deutsches-Wir“, welches an Nation und Rasse anschließt.<sup>23</sup> Die nationalstaatliche Auffassung ist auch heute verbreitet.

---

<sup>15</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 37.

<sup>16</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 42.

<sup>17</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 57-58.

<sup>18</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>19</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 14.

<sup>20</sup> Gstettner, 2008 (1): S. 89.

<sup>21</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 53.

<sup>22</sup> Vgl. Krumm, 2008: S. 94-95.

<sup>23</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 87.

*„Bis heute wirkt diese historisch herausgebildete oppositionelle Fassung von „eigen“ und „fremd“, die Idee einer nationalen, in-sich-homogenen Kultur und die Gleichsetzung von „international“ mit „grenzüberschreitend“ nach.“<sup>24</sup>*

Mecheril verwendet beim Zuschreibungsprozess den Begriff „Migrationsandere“. Durch diese Bezeichnung werden sowohl kulturelle als auch politische Differenzen und Dominanzverteilungen gemeint.<sup>25</sup> Im Grunde ist das Vorhandensein von Migranten in einer Einwanderungsgesellschaft „normal“. Problematisch wird es, wenn der Migrant „als der Andere, der Nicht-Normale, der Fremde, der von einem imaginären Normaltyp abweicht“ wird.<sup>26</sup> In Österreich jedoch scheint die Meinung, dass Österreich kein Einwanderungsland sei, verbreitet zu sein. Blickt man jedoch sowohl in die nahe als auch in die ferne Vergangenheit zurück, so gleicht dies einer „Realitätsverweigerung und entspringt einem Wunschdenken, idealisierten Vorstellungen von Identität von Staat, Nation, (National-)Sprache, Kultur“. Kurz gesagt: „Dieser Zustand entsprach nie der Wirklichkeit.“<sup>27</sup> Die OECD appelliert an Österreich, dass „es anerkennen muss, dass die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ein bleibendes Merkmal österreichischer Schulen“ ist.<sup>28</sup> In Zeiten von Globalisierung sind aber auch Tendenzen ersichtlich, in denen sich eine offenere Haltung der Internationalisierung gegenüber findet.<sup>29</sup> Boeckmann sieht in der Migrationsdebatte viele „Halbwahrheiten“. Zwar stellen Migranten in unserer Gesellschaft eine Minderheit dar, doch in vielen österreichischen Klassenzimmern sieht die Situation anders aus und „alle Minderheiten gemeinsam bilden die Mehrheit“.<sup>30</sup> Hierbei findet ein Prozess statt, bei dem aus Mehrheiten Minderheiten werden.<sup>31</sup> Richtig dagegen ist: „Österreich ist ein Einwanderungsland.“ Über etwa eineinhalb Million Menschen in Österreich haben einen Migrationshintergrund. In Wien „stammt sogar jeder Dritte aus einem Zuwanderungsmilieu“.<sup>32</sup> Der Nationalstaat propagierte eine „sprachlich-kulturelle Heterogenität“, die nicht der tatsächlichen Ausgangslage entsprach und entspricht.<sup>33</sup> Dieser pädagogische Stil ist als underdrückend und diskriminie-

---

<sup>24</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 74

<sup>25</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 17.

<sup>26</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 37.

<sup>27</sup> Vgl. Fischer: online, zuletzt gesehen am: 12.03.2012.

<sup>28</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>29</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 74.

<sup>30</sup> Vgl. Boeckmann, 2008: S. 23-26.

<sup>31</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 55

<sup>32</sup> Vgl. Beranek / Weidinger, 2008. S. 3.

<sup>33</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 27.

rend anzusehen.<sup>34</sup> Doch die Schulpolitik propagierte „über Jahrhunderte hinweg monolinguale Situationen in Schulen“. Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt wurden als Konfliktpotential angesehen.<sup>35</sup> Die aus Heterogenität des nicht darauf reagierenden Schulwesens entstandene Problematik ist „seit jeher zu den Grundproblemen, denen sich die Schulpädagogik“ widmet, zu sehen.<sup>36</sup> Eng einher mit Migration geht auch Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit wird „in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten eher als Problem und Abweichung wahrgenommen“. Eine solche Einstellung beruht auf nationalstaatlichem Denken vergangener Jahrhunderte. Monolingualität wird als Normalfall angesehen, so auch in der eigentlich mehrsprachigen Schule.<sup>37</sup> Ingrid Gogolin geht in ihrem Werk über den monolingualen Habitus auf dieses Thema ein. „In den Schulen herrscht somit, jetzt und künftig, Sprachenvielfalt, und zwar noch bevor sie irgendeine Art von sprachlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen können, denn sie werden von einem nennenswerten Anteil Zweisprachiger an ihrer Schülerschaft besucht.“<sup>38</sup> Dennoch herrscht im Schulwesen eine Assimilationserwartung, „da es etwa zum Erfolg im Bildungsbereich unentbehrlich sei, die dominante Sprache und den ihr zugeordneten dominanten Habitus zu erwerben“.<sup>39</sup> Mecheril hebt hervor: „Von der Tatsache der Migration ist Pädagogik in vielerlei Hinsicht grundlegend betroffen.“ Die Themenbereiche Migration und Bildung stehen einander sehr nahe und sind Bestandteil dieser Diplomarbeit. Die Pädagogik leistet „einen Beitrag zur (Re-) Produktion dieser Ordnung“.<sup>40</sup> Auf Reproduktion von Ungleichheit im Bildungswesen gehe ich später in dieser Arbeit ein. Abschließend zu diesem Kapitel hebe ich die „Forderung nach Sensibilität für kulturelle Differenzen“ hervor. Es ist wichtig, „unterschiedliche kulturellen Identitäten in der pädagogischen Arbeit zu respektieren“, damit Interkulturelle Pädagogik, auf die ich etwas später in dieser Diplomarbeit eingehe, gelingen kann.<sup>41</sup> Vorab sei angemerkt, dass „sich die Bezeichnungspraxis geändert hat und nicht mehr von „Ausländern“, sondern von „Menschen mit Migrationshintergrund“ die Rede ist“, so sind Zuschreibungen und Dominanz trotz entsprechender pädagogischer Apelle gegeben.<sup>42</sup> Aktuelle Formen der Migration werden in der Sozialwissenschaft als „Transmigration“

---

<sup>34</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 70.

<sup>35</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S.15.

<sup>36</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 165.

<sup>37</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 108.

<sup>38</sup> Gogolin, 2008: S. 15.

<sup>39</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 48.

<sup>40</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 10-15.

<sup>41</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 50.

<sup>42</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 84.

bezeichnet. Darunter versteht man die Einstellung der Migranten, an ihrer Herkunftssprache und ihrer Tradition festzuhalten. Zu beobachten sind „Formen, die an die Migrationssituation angepasst werden“. Dies betrifft deswegen die Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen, da sie, auch wenn sie in Österreich geboren wurden, „die mitgebrachten Sprachen und kulturellen Ausdrucksformen ihrer Familien besitzen“. Diese Schülerinnen und Schüler sind von ihren „sprachlichen Bildungsvoraussetzungen“ sowie diverser weiterer sozialisationsbedingter Erfahrungen geprägt. Die Heterogenität stellt die Institution Schule laufend vor neue Aufgaben.<sup>43</sup> Dabei darf nicht vergessen werden, dass „die durch Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnt entstandenen multikulturellen Gesellschaften ein irreversibles [...] Phänomen darstellen“ und sie somit ein Faktum darstellen, das man nicht verleugnen kann.<sup>44</sup>

## 2. Mehrsprachigkeit

Bisher habe ich in meiner Arbeit Begriffe wie „Mehrsprachigkeit“ und „plurilingual“ verwendet. Die genaue Begriffserklärung, die zum allgemeinen Verständnis dienen soll, folgt in diesem Teil der Diplomarbeit.

Grundsätzlich und vereinfacht formuliert kann man sagen: „Die Beherrschung mehrerer einzelsprachlicher Systeme bezeichnet man als Bilingualismus oder Mehrsprachigkeit.“ So sind Menschen, die neben der Erstsprache (abgekürzt: L1) mindestens noch eine weitere Sprache beherrschen, mehrsprachig. Bei der Definitionsproblematik kann zwischen zwei Denkansätzen unterschieden werden. Der ausschlaggebende Faktor ist oftmals das Kompetenzniveau. So findet man in der Fachliteratur Definitionen, die Personen, die „nur eine minimale linguistische Kompetenz in einer zweiten Sprache besitzen“, als mehrsprachig benennen. „Auch rein passives Verständnis einer Sprache“ zählt zu dieser Kategorie.<sup>45</sup> Ein Vertreter dieser Ansicht ist beispielsweise A. Richard Diebold.<sup>46</sup> Auf der anderen Seite dominiert die Meinung, dass erst dann von Mehrsprachigkeit die Rede ist, wenn zwei oder mehr Sprachen sowohl aktiv als auf passiv beherrscht werden. Die hohe Sprachkompetenz ist dabei bedeutend. So definiert der Sprachforscher Maximilian Braun in seinem 1937 erschienen Werk „Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit“: „Unter Mehrsprachigkeit ist die aktive, vollendete Gleichbeherrschung zweier oder mehrerer Sprachen zu verstehen, ohne Rücksicht darauf, wie sie erworben wurde.“ An dieser Stelle sei erwähnt, dass dies äußerst selten der Fall ist. Diese Auf-

---

<sup>43</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 26.

<sup>44</sup> Vgl. Pinterits, 2008: S. 9.

<sup>45</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 14-15.

<sup>46</sup> Siehe: A. Richard Diebold: Incipient Bilingualism. In: Ausgabe. 37, Nummer. 1, 1961: S. 97-112.

fassung kann auch auf die muttersprachliche Kompetenz ausgeweitet werden. Ein mehrsprachiger Sprecher ist in diesem Fall jemand, der alle Sprachen „wie ein Muttersprachler beherrscht“. <sup>47</sup> Bloomfields nennt dies „native like control oft two languages“. <sup>48</sup> Dem entgegnet Grosejean im Jahre 1989: „The bilingual ist not two monolinguals in one person.“ Bickes und Pauli kritisieren, dass die „klassischen Defintionsversuche“, die sich in enge Definitionen, wie die von Bloomfield, als auch weite Definitionen, die einen Sprecher schon als bilingual ansehen, sobald er einige sinnvolle fremdsprachige Sätze äußern kann“, aufteilen, dem „vielschichtigen, dynamischen Phänomen der Mehrsprachigkeit“ nicht gerecht werden können. In der aktuellen Forschung stehen nicht mehr Mindestkompetenzen im Vordergrund, sondern die Funktionalität, denn Mehrsprachigkeit wird „allgemein beschrieben als der regelmäßige Gebrauch von mehr als einer Sprache zu kommunikativen Zwecken“. Eine solche Definition schließt ganz gezielt das Fremdsprachenlernen aus, da diese üblicherweise „in institutioneller Umgebung“ erworben wurde und gebraucht wird. <sup>49</sup> Laut Mecheril verweist Mehrsprachigkeit „auf spezielle Kenntnisse in mehreren [...] Sprachen sowie Kenntnisse praktisch-sozialer Kontexte“. Er meint damit nicht das „perfekte“ Beherrschen zweier oder mehrerer Sprachen. Dabei verweist er auf Gogolin, die darunter „Fertigkeiten und Kenntnisse, die in den jeweiligen Lebenswelten Sinn machen“ versteht. Folglich bringen die Kinder unterschiedlichste Sprachen auf unterschiedlichem Niveau in die Schule mit, dabei handelt es sich „in jedem Fall aber [um] ausbaufähige Kompetenzen“. <sup>50</sup> Sprache im weiteren Sinn umfasst auch „Ausdrucksmittel des Körpers wie Mimik und Gestik“. Des Weiteren zählen „Konventionen und Traditionen, die im sprachlichen Mittel stets mittransportiert werden“. Aus der Sicht der Schule ist die Sprache das „zentrale Medium von Erziehungs- und Bildungsprozessen“. <sup>51</sup>

## 1. Vorteile

Kindliche Zweisprachigkeit hat beispielsweise einen positiven Effekt auf die Konzentrationsfähigkeit der Kinder, da sie im Stande sind „ihre Aufmerksamkeit besser auf mehrere Dinge gleichzeitig richten zu können“. Mehrsprachigkeit fördert aber auch die Einstellung der jungen Menschen zur Gesellschaft und ermöglicht eine „neue Haltung gegenüber Differenzierung“ und bringt letztendlich „wirtschaftliche, soziale und kulturelle Vorteile“. <sup>52</sup> Die Pflege

---

<sup>47</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 15-16.

<sup>48</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 21.

<sup>49</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 103.

<sup>50</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 114.

<sup>51</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 171.

<sup>52</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 14.



der Muttersprache ist ein wesentlicher Faktor für die weitere schulische Entwicklung eines Kindes, denn „die Muttersprachenkompetenz [wirkt sich] auf die Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch [...] aus“. Das Beherrschen der deutschen Sprache ist als Voraussetzung weiterer schulischer Erfolge zu sehen.<sup>53</sup> Auch das Alter beziehungsweise der Zeitpunkt des Erwerbs werden definiert. „Die Entwicklungspsychologie stellt fest, dass die Lernleichtigkeit in der Phase der frühen und mittleren Kindheit am höchsten ist und zu keinem späteren Zeitpunkt mehr erreicht werden kann.“<sup>54</sup> Es sind also die ersten Lebensjahre eines Menschen, die hervorzuheben sind.

*„Vom anthropologischen Standpunkt aus gesehen bewirkt der frühe Mehrsprachenkontakt in einem multikulturellen Umfeld die Überwindung des eindimensionalen Sozialisierungsprozesses und erzeugt somit beim Einzelnen als Teil einer Gruppe eine weltoffene und tolerante Grundhaltung, die sich wiederum motivierend auf die Lernbereitschaft auswirkt.“<sup>55</sup>*

Mit der Sprache werden nicht nur Vokabel vermittelt, sondern „kulturell perspektiviertes Weltwissen“.<sup>56</sup> „Psychosoziale Identitäten, sozialer Status und Weltanschauungen werden durch Sprache konstituiert“.<sup>57</sup> Dieses wiederum beeinflusst die Sicht des Kindes auf die Welt. Der Erwerb einer weiteren Sprache bringt auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Kultur mit. Mehrsprachigkeit ermöglicht eine Horizonterweiterung und eine Reflexion der Sprache, die einen bisher geprägt hat. Ein Kind, das bilingual aufwächst, wächst in beiden Welten auf und ist im Stande, sich in beiden zurechtzufinden.<sup>58</sup> Forschungen haben nachgewiesen, dass Kinder problemlos bis zum elften Lebensjahr zwei Sprachen lernen können. Der Vorteil, den sie daraus ziehen, ist der, dass sie „ein neuronales Netzwerk [aufbauen] und integrieren auch eine dritte Sprache in dieses Netzwerk“. Kinder, die eine zweite Sprache erst nach dem elften Lebensjahr lernen, müssen „für diese ein eigenes Netzwerk aufbauen“.<sup>59</sup> Mehrsprachigkeit wirkt sich somit auf die Gehirnaktivität und das Nervensystem aus. „Jeder Spracherwerb, der sich nach der Phase des allerersten vollzieht, beruht auf der Erfahrung der vorherigen Sprachaneignung auf und ist durch sie bestimmt.“ Folglich basiert

---

<sup>53</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 17.

<sup>54</sup> Schimek, 2007: S. 172.

<sup>55</sup> Schimek, 2007: S. 172.

<sup>56</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 80-81.

<sup>57</sup> Di Natale, 2005: S. 20.

<sup>58</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 80-81.

<sup>59</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 14.

der Spracherwerb auf Wechselwirkungen und verläuft etappenweise.<sup>60</sup> Der Zweispracherwerb wirkt sich auch äußerst positiv auf die Grammatik aus, denn „je früher es [das Kind] der Sprache ausgesetzt ist, desto leichter und schneller [beherrscht es] die Grammatik“. An der Semantik dagegen arbeitet ein Mensch sein Leben lang.<sup>61</sup> Interessant ist meines Erachtens auch der Verbalaspekt, denn Kinder, die eine Sprache sprechen, die den Verbalaspekt kennt, unterscheiden „prinzipiell, ob eine Handlung andauert oder abgeschlossen ist“. Im Werk von Bickes / Pauli wird ein Beispiel aus dem Polnischen mit „schreiben“ angeführt.<sup>62</sup> Überträgt man dieses Beispiel auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, so unterscheiden BKS-sprachige Kinder zwischen „Ja sam pisao/pisala pismo.“ und „Ja sam napisao/napisala pismo.“ Während man auf Deutsch „Ich schrieb einen Brief.“ sagen würde und nicht klar herauskommt, ob der Brief auch zu Ende geschrieben wurde. Bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachige Kinder werden für Handlungen sensibilisiert, die nicht, wie im Deutschen üblich, mit Zeitformen ausgedrückt werden.

Auch die „soziale Beweglichkeit“ ist als Vorteil zu nennen. Das Leben in zwei Welten bringt beispielsweise auch berufliche Vorteile und die Möglichkeit, „mit verschiedenen Typen von Menschen zu kommunizieren“.<sup>63</sup>

*„Auf sozialer Ebene entwickeln bilinguale Kinder schon früh eine hohe Feinfühligkeit – schließlich gilt es, je nach Adressat und pragmatischem Ziel die „richtige“ Sprache für die kommunikative Situation zu wählen.“<sup>64</sup>*

Dies erfordert von den bilingualen Kindern eine „größere mentale Flexibilität“ als von monolingualen Kindern, wobei in der Literatur auch angeführt wird, dass auch monolinguale Kinder, je nach Situation und Ziel, ihre Sprache bewusst wählen lernen.<sup>65</sup> Die Sprache hat einen enormen Einfluss auf die Intelligenz eines Kindes, da es die „Entwicklung des begrifflichen Denkens“ beeinflusst.<sup>66</sup> Für den Fremdspracherwerb im Kindesalter sprechen viele Gründe, so nennt Georg Gombos beispielsweise entwicklungspsychologische, gesellschaftliche, kognitive und soziale Argumente: „Kinder haben bis zum Alter von vier Jahren auf Grund der neuronalen Plastizität ihres Gehirns optimale Voraussetzungen für das Erlernen von zwei oder

---

<sup>60</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 177.

<sup>61</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 14.

<sup>62</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 80.

<sup>63</sup> Vgl. Wohlgemuth, online, zuletzt gesehen am: 03.05.2012.

<sup>64</sup> Bickes / Pauli, 2009: S. 89.

<sup>65</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 90.

<sup>66</sup> Vgl. Gingsburg / Oppen, 1998: S. 18f.

mehreren Sprachen.“<sup>67</sup> Zu den kognitiven Vorteilen von Mehrsprachigkeit lässt sich sagen, dass diese im Grunde bisher vor allem aus Studien mit sogenannten kompetenten bilingualen Kindern hervorgehen. Die kognitiven Vorteile betreffen beispielsweise das „kreative Denken, die Bewertung widersprüchlicher Aussagen und die Begriffsbildung“. „Zudem entwickeln bilinguale Kinder früher ein metalinguistisches Bewusstsein und erkennen die Arbitrarität von Sprache“. Ein weiterer Punkt, den ich an dieser Stelle noch anführe, ist die selektive Aufmerksamkeit. Mehrsprachige Kinder sind besser im Stande, ihre Aufmerksamkeit gleichzeitig auf mehrere Dinge zu richten und diese bewusst zu steuern. Sie sind „in der Lage, die momentan nicht gewünschte Sprache und ihre Regeln auszublenden.“ Des Weiteren verfügen mehrsprachige Kinder für einen Begriff mehrere Vokabeln. Ein ausgeprägtes „metalinguistisches Bewusstsein“ ist als eine „gute Voraussetzung für den späteren Schriftsprachenerwerb“ zu sehen. Zusätzlich fördert die „Vielzahl an Assoziationen“ auch das kreative Denken.<sup>68</sup> Auch die Fähigkeit, „die Schönheit einer anderen Sprache zu entdecken“ ist als ein Vorteil zu nennen.<sup>69</sup>

Aus der heutigen Sicht der Forschung geht klar hervor, dass Mehrsprachigkeit den Spracherwerb und die Sprachaneignung weder negativ beeinflusst noch gefährdet. Üblicherweise ergeben sich bloß gewisse Abweichungen im Beherrschungsgrad.<sup>70</sup> Di Natale betont, dass „staatlich geförderter Monolingualismus irrational und illegitim sei“.<sup>71</sup> Damit Mehrsprachigkeit zum Vorteil wird, bedarf es „Förderung und Unterstützung“.<sup>72</sup> Die Umgebung leistet einen enormen Beitrag zu erfolgreicher Mehrsprachigkeit, denn „der Erfolg von bilingual aufwachsenden Kindern [hängt] im Wesentlichen von den Umständen ab, unter denen die Sprache erworben wird“.<sup>73</sup> Die unterschiedlichen Arten und Erscheinungen von Mehrsprachigkeit werden auf den kommenden Seiten näher erörtert.

## 2. Arten und Formen

Wie soeben angesprochen, gibt es unterschiedliche Faktoren, die eine allgemein gültige Definition erschweren. Weitere Konditionen, die für den Terminus Mehrsprachigkeit ausschlag-

---

<sup>67</sup> Gombos, 2008. S. 13.

<sup>68</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 88-89.

<sup>69</sup> Vgl. Wohlgemuth, online, zuletzt gesehen am: 03.05.2012.

<sup>70</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 178.

<sup>71</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 54.

<sup>72</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 90.

<sup>73</sup> Pepelnik, 2008: S. 36.

gebend sind, ermöglichen diverse Formen der Mehrsprachigkeit, die ich nun erläutern werde. Es kann zwischen folgenden Kategorien unterschieden werden:

## 1. Lernmotivation

Der Grund und das angestrebte Niveau stehen in diesem Fall im Vordergrund. Dabei wird zwischen instrumental und integrativ unterschieden.

- Instrumental

Bei der instrumentalen Lernmotivation wird „die zweite Sprache aus praktischen Gründen gelernt“, wobei ein perfektes Beherrschen nicht angestrebt wird.

- Integrativ

Integrative Mehrsprachigkeit zielt ein Beherrschen der Sprache auf hohem Niveau ab, damit man „Mitglied der anderen Gesellschaft“ werden kann.<sup>74</sup>

## 2. Beherrschungsgrad

Grundsätzlich unterteilt man den Beherrschungsgrad in symmetrisch und asymmetrisch.

- Symmetrie

Werden allen Sprachen „in gleicher Weise“ beherrscht, so handelt es sich um Symmetrie.<sup>75</sup>

Unter symmetrischer Mehrsprachigkeit versteht man „die völlige Gleichbeherrschung“ der Sprachen.<sup>76</sup>

- Asymmetrie

Eine Asymmetrie entsteht, wenn „beide Sprachen unvollständig beherrscht“ werden. In diesem Fall kann konkreter unterteilt werden in rezeptiv, nicht-rezeptiv, schriftbedingt und technisch. Wird die andere Sprache „verstanden, aber nicht gesprochen“, so handelt es sich um eine rezeptive Asymmetrie.<sup>77</sup> Rezeptive Mehrsprachigkeit wird in der Literatur auch passive Mehrsprachigkeit bezeichnet. Das Pendant dazu ist die produktive Mehrsprachigkeit, bei der „zusätzlich die orale Sprachfähigkeit einer Person in der schwächeren Sprache“ hinzukommt.<sup>78</sup> Diese wird auch nicht-rezeptive Asymmetrie genannt und darunter versteht man das Sprechen, aber kaum Verstehen der anderen Sprachen. Wird die Sprache nur beim Lesen und Schreiben verstanden, so handelt es sich um eine schriftbedingte Asymmetrie. Die technische

---

<sup>74</sup> Vgl. Jensen, 2010: S. 19.

<sup>75</sup> Vgl. Jensen, 2010: S. 19.

<sup>76</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 17-18.

<sup>77</sup> Vgl. Jensen, 2010: S. 19.

<sup>78</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 19.

Asymmetrie beschränkt sich auf die berufliche beziehungsweise technische Sphäre.<sup>79</sup> Wird eine Sprache schlechter beherrscht als die andere, so spricht man von Asymmetrie, auch Äquilingualismus genannt. „Das Phänomen des asymmetrischen Bilingualismus kommt häufig bei Personen vor, die eine Sprache auf schulischem Weg erlernt haben“. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Symmetrie beziehungsweise Asymmetrie nicht starr, sondern variabel und somit veränderbar ist.<sup>80</sup>

- Dominanz

Neben diesem Begriffe gibt es auch die Termini kompetente beziehungsweise balancierte Mehrsprachigkeit. Verfügt der Sprecher über „hohe Kompetenzen“ in allen Sprachen, so wird dies kompetente beziehungsweise balancierte Mehrsprachigkeit genannt. Dies ist jedoch, wie bereits angesprochen, äußerst selten der Fall. Üblicherweise wird eine Sprache besser gesprochen und dominiert. Dieser Zustand wird als dominante Mehrsprachigkeit bezeichnet.<sup>81</sup>

- Semilingualität

Eine weiterer Form der Mehrsprachigkeit, die zur Kategorie des asymmetrischen Beherrschungsgrades gehört, ist der Semilingualismus. Darunter versteht man die mangelnde Beherrschung aller Sprachen.<sup>82</sup> Von Semilingualität betroffene Menschen sind „Individuen, die Defizite in beiden Sprachen aufweisen.“<sup>83</sup> „Semilingualismus tritt meistens dann auf, wenn der Gebrauch von abstrakten Begriffen gefordert wird und geht nicht selten mit schulischem Misserfolg [...] einher.“ Davon betroffen sind, wie ich in dieser Arbeit thematisiere, meist Migranten. „Das Phänomen wird häufig unter Migranten beobachtet, die durch fehlenden Kontakt zur Bevölkerung nicht imstande sind, die Sprache des Gastlandes zu lernen und gleichzeitig aber die ihres Ursprungslandes verlernen.“ Semilingualismus tritt üblicherweise in für die Sprache negativen Umständen auf und bringt für die Betroffenen unter anderem gesellschaftliche Probleme mit.<sup>84</sup>

- additiv

Der Erwerb einer weiteren Sprache kann sich auf die muttersprachliche Kompetenz auswirken. Wird die Muttersprache „auf demselben Niveau“ beibehalten, so spricht man von einer additiven Mehrsprachigkeit. Diese stellt auch den Idealfall dar.<sup>85</sup>

---

<sup>79</sup> Vgl. Jensen, 2010: S. 19.

<sup>80</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 17-18.

<sup>81</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 104.

<sup>82</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 17-18.

<sup>83</sup> Vgl. Wohlgemuth, online, zuletzt gesehen am: 03.05.2012.

<sup>84</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 17-18.

<sup>85</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 19.

- subtraktiv

Tritt das Gegenteil ein und eine Sprache dominiert und wird besser beherrscht als die andere, so handelt es sich um subtraktive Mehrsprachigkeit. Häufig tritt dies bei „ethnolinguistischen Minoritäten“ auf.<sup>86</sup>

*„Ob Sprachaneignung „glücklich“ verläuft oder nicht, hat im Fall zweisprachig aufwachsender Kinder – genauso wie bei einsprachigen – mehr mit den Lebensumständen, den sozialen Bedingungen des Aufwachsens und dem „kulturellen Kapital“ seiner Familie zu tun als mit den sprachlichen Umständen im engeren Sinne.“<sup>87</sup>*

Im Punkt über den Zeitpunkt des Spracherwerbs gehe ich auf die Anlagen-Umwelt-Kontroverse ein. An dieser Stelle möchte ich jedoch hervorheben, dass hierbei die Umwelt beziehungsweise der Sozialisation mehr Bedeutung zugeschrieben wird. Zu auffälligen Unterschieden im Beherrschungsgrad kommt es, wenn eine Sprache sich zur dominanteren entwickelt und die andere in den Hintergrund gerückt wird.<sup>88</sup> Es ist jedoch eine natürliche und normale Entwicklung, dass bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern eine Sprache dominiert. „Diese Abweichungen von der „Normalerwartung“ veranlassen vielfach zu der Befürchtung oder Unterstellung einer gestörten, gefährdeten Sprachentwicklung bei zwei- oder mehrsprachig Aufwachsenden.“ Dies ist jedoch nicht korrekt und „aus spracherwerbstheoretischer Perspektive [...] grundlos“.<sup>89</sup> Ein Grund, warum mehrsprachige Menschen die von ihnen gesprochenen Sprachen unterschiedlich gut beherrschen, ist die Funktionalität.<sup>90</sup>

Einen meines Erachtens interessanten Aspekt des Beherrschungsgrades stellt der Lautbestand dar. Dieser entwickelt sich im Laufe des Lebens in eine gewisse Richtung. „Ein kleines Kind kann in seinen ersten Lebenswochen den gesamten auf der Welt vorfindlichen Lautbestand menschlicher Sprachen artikulieren und hörend wahrnehmen.“ Erst mit dem Annehmen eines lautlichen Systems, schwinden die anderen Laute. „Daher ist der Fall nicht selten, dass Menschen zwar zwei oder mehr Sprachen erstklassig beherrschen, jedoch nie einen „Akzent“ verlieren, der darauf deutet, dass ihre erste Spracherfahrung vom Lautbestand einer anderen Sprache geprägt wurde.“ Ähnlich verhält es sich auch mit Dialekten.<sup>91</sup>

---

<sup>86</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 19.

<sup>87</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 175.

<sup>88</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 176.

<sup>89</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 177.

<sup>90</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 51.

<sup>91</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 177.

### 3. Personenzahl

Die mehrsprachige Personenzahl ermöglicht eine Aufspaltung in individuelle und in allgemeine Mehrsprachigkeit.

- individuell

Beherrscht ein Mensch mehrere Sprachen, so handelt es sich um individuelle Mehrsprachigkeit.

- kollektiv

Sobald es sich aber um eine größere Anzahl handelt, wird von allgemeiner Mehrsprachigkeit gesprochen.<sup>92</sup> Unter kollektiver, beziehungsweise gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit versteht man, wenn „innerhalb einer Gesellschaft zwei oder mehr Sprachen gesprochen“ werden.<sup>93</sup> In der Literatur wird dieses Phänomen auch. kollektive Mehrsprachigkeit bezeichnet. So fallen beispielsweise Minderheitensprachen in die Gruppe der kollektiven Mehrsprachigkeit.<sup>94</sup> Die kollektive Mehrsprachigkeit wird auch soziale Mehrsprachigkeit genannt.<sup>95</sup> Da Kroatisch in Österreich eine anerkannte Minderheitensprache ist, sind kroatischsprechende Schülerinnen und Schüler kollektiv Mehrsprachige.

### 4. Gesellschaftliche Funktion

Die gesellschaftliche Funktion der Sprache(n) spielt ebenfalls eine Rolle und ermöglicht die Unterteilung in neutrale und diglossische Mehrsprachigkeit.

- neutral

Bei der neutralen Mehrsprachigkeit herrscht eine „freie Auswahl der Sprache“.

- diglossisch

Wird das Verwenden einer Sprache vorgeschrieben, so spricht man von einer diglossischen Mehrsprachigkeit.<sup>96</sup> Die gesellschaftliche Funktion ist meines Erachtens mit der Lernmotivation verbunden.

### 5. Zeitpunkt des Erwerbs

Hinsichtlich des Erwerbszeitpunkts wird zwischen primärerer und sekundärer Mehrsprachigkeit unterschieden.

---

<sup>92</sup> Vgl. Jensen, 2010: S. 19.

<sup>93</sup> Vgl. Wohlgemuth, online, zuletzt gesehen am: 03.05.2012.

<sup>94</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 13.

<sup>95</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 48.

<sup>96</sup> Vgl. Jensen, 2010: S. 19.

- primär

Grundsätzlich ist dann von Primärspracherwerb die Rede, wenn es sich um die erste anfängliche „Phase kindlicher Sprachaneignung, die mit dem ersten Lebenstag beginnt und allmählich endet, wenn eine Erziehungs- oder Bildungsinstitution in den Aneignungsprozess steuernd eingreift“ handelt. Die Anzahl der Sprachen ist hierbei sekundär. Die äußeren Einflüsse auf den primären Spracherwerb sind in der Forschung bereits oftmals diskutiert worden. In den 1960er und in den 1970er Jahren dominierte die „Anlagen-Umwelt-Kontroverse“. Der Kernunterschied dieser beiden Standpunkte liegt darin, dass einerseits „angeborene Fähigkeiten“, also Anlagen, für den Spracherwerb ausschlaggebend sind; beziehungsweise andererseits die Umwelt, also die Sozialisierung und das Milieu. Wie groß der Einfluss der einzelnen Aspekte ist, blieb ungeklärt und diese Kontroverse wurde im Laufe der Zeit verworfen. Hervorzuheben ist die Arbeit von Noam Chomsky, der der Auffassung ist, dass „der gesamte Spracherwerb das Resultat einer angeborenen „Universalgrammatik“ ist. In unserer heutigen Zeit geht man davon aus, dass der „Spracherwerb als Prozess der Wechselwirkung zwischen angeborenen Voraussetzungen und sozialen Einflüssen vollzieht“.<sup>97</sup>

Die primäre Mehrsprachigkeit wird auch simultan oder gleichzeitig genannt und „bezeichnet das gleichzeitige Erlernen von mehr als einer Sprache bis zum dritten Lebensjahr.“<sup>98</sup> Genau genommen ist nur dann von primärem beziehungsweise doppeltem Spracherwerb die Rede, „wenn zwei oder mehr Sprachen innerhalb der ersten Jahre erworben werden“. Sprachen, die nach dem vierten Lebensjahr erworben werden, werden abhängig von der Erwerbsart Zweit- oder Fremdsprache genannt. Fremdsprachen werden „durch gesteuerten Unterricht in der erstsprachlichen Umgebung“ gelernt, während die „Zweitsprache prototypisch ungesteuert, also ohne formalen Unterricht in der entsprechenden sprachlichen Umgebung erworben wird“. Diese unterschiedlichen Prozesse werden in der Literatur häufig als Lernen beziehungsweise als Erwerben bezeichnet. Lernen läuft bewusst und gesteuert innerhalb eines schulischen Unterrichts ab, Erwerben dagegen ist unbewusst und ungesteuert. An dieser Stelle sei erwähnt, dass das Lern- beziehungsweise Erwerbsalter, wie bereits im vorangehenden Kapitel angesprochen, enormen Einfluss auf die späteren Kompetenzen hat. „Mit zunehmendem Alter wird es offensichtlich schwieriger, eine L2 schnell und vollständig – wie im Erstspracherwerb – zu erlernen.“ Das „biologische Alter“ ist somit für den Erfolg ausschlaggebend. Unter Forschern ist die Meinung verbreitet, dass es eine sogenannte „kritische Periode“ gibt, die mit dem Einsetzen der Pubertät endet, „da zu diesem Zeitpunkt die Lateralisierung des Gehirns

<sup>97</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 174.

<sup>98</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 103.



abgeschlossen sei“. Ab dann ist „ungesteuerter, kreativer Spracherwerb nicht mehr möglich und es müsse stattdessen gesteuerter, regelmäßiger Unterricht erfolgen“. Diese Meinung wird aber in der heutigen Zeit kritisiert. Zwar ist die „kritische Periode“ umstritten, doch die „optimale Periode“ gilt als unbestritten: „Diese umfasst die ersten drei Lebensjahre und damit die Zeit der intensivsten kognitiven Entwicklung des Menschen.“ Es ist auch jener Zeitraum, der „für die soziale und intellektuelle Entwicklung des Kindes“ von großer Bedeutung ist und in dem „das entscheidende Fundament für Sprache“ gelegt wird. Bis zur Pubertät können Schülerinnen und Schüler die neue Sprache „unbefangener“ lernen und die neue Aussprache besser nachahmen.<sup>99</sup>

- Sekundär

Kommt es zu einem späteren Spracherwerb, so wird dies als sekundäre oder auch sukzessive beziehungsweise nachzeitige Mehrsprachigkeit bezeichnet.<sup>100</sup> Dabei ist zu beachten, dass „der erwachsene Lerner z. T. andere Wege nutzt“, um Sprache zu erwerben. Auch die Motivation ist eine andere, denn „während beim Erstspracherwerb ein grundlegendes soziales Bedürfnis erfüllt wird, durch das der Säugling letztlich sein Überleben sichert, kann der Zweitspracherwerb aus vielerlei Gründen geschehen“. Von großer Bedeutung ist der „alltägliche Umgang mit Sprache“, denn nur mithilfe diesem kann „eine kompetente bilinguale Sprachbeherrschung erreicht werden“. Häufig ist bei Erwachsenen die „gesellschaftliche Integration“ der wichtigste Motivations- und Erfolgsfaktor. „Der Lernort ist in der Regel das Aufnahmeland und die zweite Sprache ist unverzichtbar für eine erfolgreiche Partizipation in wichtigen gesellschaftlichen Domänen und für den Aufbau persönlicher Bedingungen“ bedeutend. Damit Mehrsprachigkeit aber glückt, müssen sowohl die L1 als auch die L2 erhalten werden. Bei Kindern ergibt sich eine Problematik der Weiterentwicklung. Der Schuleintritt und die Pubertät gelten als „entscheidende Momente“. Kinder lernen sehr früh, „welche Sprache das größere Prestige genießt“. Damit eine wie bereits oben thematisierte kompetente beziehungsweise balancierte Mehrsprachigkeit entstehen kann, braucht das Kind gewisse Rahmenbedingungen, denn „nur, wenn Gesellschaft und Familie über eine positive Einstellung zu beiden Sprachen erlauben“ kann dies stattfinden. Im Falle einer ablehnenden Haltung der Gesellschaft „kann es trotz Bemühungen der Eltern sogar zur Weigerung kommen, die Minderheitensprache zu sprechen“.<sup>101</sup> Die Umwelt ist, wie bereits thematisiert, von erfolgstragender Bedeutung. Darauf gehe ich im Abschnitt über die Wichtigkeit von sprachlichem Selbstbewusstsein detaillier-

---

<sup>99</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 92-95.

<sup>100</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 103.

<sup>101</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 96-99.

ter ein. Auch die soziale Lage der Eltern spiegelt sich in der Mehrsprachenkompetenz ihrer Kinder wider, denn „behalten tendenziell [...] die bildungsfernen Schichten ihre L1 länger in der alltäglichen Kommunikation bei, doch die gebildeten Schichten können aus ihrer Zweisprachigkeit Kapital schlagen“. Je nach gesellschaftlicher Positionierung kann Mehrsprachigkeit erfolgreich ablaufen oder zum Problem werden. Dabei spielt auch die Politik eine wesentliche Rolle, denn: „Während eine auf monolinguale Assimilation ausgerichtete Politik sich nur auf den Spracherwerb, aber nicht auf den Spracherhalt günstig auswirkt, begünstigt eine multikulturell eingestellte Gesellschaft beide Voraussetzungen einer kompetenten Mehrsprachigkeit.“ Häufig wird bei Migranten ein sogenannter Language Shift festgestellt. Darunter versteht man einen Sprachwechsel, bei dem „eine Sprache nicht mehr an die nächste Generation weitergegeben wird“. Dieser Prozess zieht sich über einige Generationen hinweg. Darauf nehmen unter anderem politische, sozioökologische und kulturelle Faktoren Einfluss, sowie die „kulturelle und linguistische Distanz“ zwischen den Sprachräumen.<sup>102</sup> Sprachtot ist eine Folge von Assimilation. Wird eine Sprache „wiederbelebt“, so bezeichnet man dies als „Sprachrevitalisierung“. Dies ist besonders dann notwendig, wenn „die Sprachübermittlung von Generation zu Generation gefährdet oder unterbrochen ist“.<sup>103</sup> Language shift endet meistens zugunsten der prestigereicheren Sprache.<sup>104</sup> Die drastischere Bezeichnung „Sprachmord“ ist ebenfalls verbreitet. Beide Begriffe sind soziale Phänomene, die durch „soziale Bedürfnisse ausgelöst“ wurden und die „Machtverhältnisse in der Gesellschaft“ widerspiegeln. Der Tod ist zwar an sich ein natürlicher Prozess, doch Sprachtod verläuft unnatürlich und unter Einfluss von kultureller Gewalt.<sup>105</sup> Somit sind es die unterschiedlichsten Mikro- und Makroaspekte, die zu einer gelungenen Mehrsprachigkeit führen und der Erfolg beziehungsweise Misserfolg ist nicht nur beim tatsächlichen Sprecher zu suchen. Auch Bickes und Pauli sehen im Schulwesen eine hierfür bedeutende Rolle. „Insbesondere bei Kindern aus ökonomisch schwachen Elternhäusern und bei Kindern mit Migrationshintergrund gelingt es dem Bildungswesen nicht, den erforderlichen Ausbau des „zweiten Spracherwerbs“ angemessen zu fördern.“ Auch sie führen die PISA-Studien an, die die geringen „Partizipationschancen“ aufzeigen.<sup>106</sup> Im vierten Kapitel werde ich auch PISA-Studien und Statistiken der OECD näher thematisieren.

---

<sup>102</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 99-100.

<sup>103</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 85.

<sup>104</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 34-35.

<sup>105</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 86-88.

<sup>106</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 106-107.

## 6. Organisationsart

Mehrsprachigkeit kann koordiniert, zusammengesetzt und untergeordnet sein.

- koordiniert

Koordiniert bedeutet, dass „die beiden Lexika getrennt voneinander gespeichert“ werden.

- zusammengesetzt

Compound, beziehungsweise zusammengesetzt, bedeutet, dass „für Wörter beider Sprachen auf ein einziges Sprachsystem“ zurückgegriffen wird.

- untergeordnet

Ist die Mehrsprachigkeit untergeordnet organisiert, so „werden Wörter der schwächeren Sprache durch die stärkere interpretiert“. In der englischsprachigen Literatur wird dieser Prozess subordinate genannt.<sup>107</sup>

## 7. Spezialisierungsgrad

Mehrsprachigkeit kann geordnet und ungeordnet sein.

- geordnet

Im Falle einer genauen Trennung der Sprachen herrscht eine geordnete Mehrsprachigkeit.

- ungeordnet

Werden die Sprachen jedoch vermischt, so nennt man dies ungeordnete Mehrsprachigkeit.<sup>108</sup>

## 8. Sprachverhalten

Das Sprachverhalten mehrsprachiger Menschen weist einige Unterschiede zum Sprachverhalten Einsprachiger auf. Dazu gehören beispielsweise folgende ungeordnete Spezialisierungsgrade: Sprachentrennung, Code-Switching, Code-Mixing, Transfer, Übersetzungen und Interferenz.

- Sprachentrennung

Mehrsprachige erwerben bereits im Kindesalter eine gezielte Sprachentrennung. Dieser Vorgang wird auch Sprachmanagementkompetenz genannt und wird in Gesprächssituationen mit monolingualen Kommunikationspartnern bzw. mit Gesprächspartnern, die nur eine der von der mehrsprachigen Person beherrschten Sprachen spricht, angewendet.<sup>109</sup>

- Code-Switching

---

<sup>107</sup> Vgl. Gwarzynski, 2008: S. 20.

<sup>108</sup> Vgl. Jensen, 2010: S. 19.

<sup>109</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 114.

Darunter versteht man das „diskursfunktionale Wechseln von einer Sprache in die andere“. Es ist ein mehrsprachiges Gespräch zwischen mehrsprachigen Gesprächspartnern.<sup>110</sup>

- Code-Mixing

Das Code-Mixing ist dem Code-Switching ähnlich, der Unterschied liegt aber darin, „dass beim Code-Mixing mit den einzelnen Sprachwechseln keine voneinander unterscheidbaren „Sprechstrategien“ verfolgt werden, sondern dass das dichte Sprachgemisch selbst eine „Strategie“ darstellt.“ Im Laufe eines Gesprächs können beide Formen auftreten.<sup>111</sup>

- Transfer

Mehrsprachige Menschen neigen dazu, „einzelne Wörter bzw. größere Äußerungseinheiten aus einer anderen Sprache in die gerade verwendete Sprache zu integrieren“. So werden beispielsweise Wörter, Phrasen oder gar ganze Sätze eingebaut.<sup>112</sup> Die Integration einzelner Elemente ist eine Form der Sprachmischung.<sup>113</sup> Dies geschieht meistens bei gewissen Ereignissen oder Vorkommnissen, bei denen „nur mühselig umschrieben werden“ kann und die passenden Ausdrücke in der Sprache der Ereignisse präsent sind.<sup>114</sup> Stress gilt als ein wesentlicher Verursacher von Interferenzen. Oftmals ist das Wechseln ungewollt, da die „angemessenen Worte“ spontan nicht gefunden werden können.<sup>115</sup> Ein weiterer Grund ist, „dass in der anderen Sprache ein treffender Ausdruck für das vorhanden ist, was gesagt werden soll.“ Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund muss auf den Transfer geachtet werden, um herauszufinden, welche Fördermaßnahmen nötig sind.<sup>116</sup>

- Übersetzen

Ein weiterer Punkt ist das Übersetzen. Dieses ist im Gegensatz zu den bereits genannten Vorgängen eine „positiv bewertete und anerkannte Fähigkeit und Praxis“. Ihr kommt im Vergleich zu den anderen eine anerkennende Bedeutung hinzu.<sup>117</sup>

- Interferenz

Interferenzen sind am häufigsten in niedergeschriebener Form klar ersichtlich, beispielsweise in Orthographiefehlern. „So kann zum Beispiel die Kleinschreibung von Substantiven auf die Übertragung der orthographischen Konventionen der Herkunftssprache zurückgeführt wer-

---

<sup>110</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 114.

<sup>111</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 114.

<sup>112</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 114.

<sup>113</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 118.

<sup>114</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 114.

<sup>115</sup> Vgl. Wohlgemuth, online, zuletzt gesehen am: 03.05.2012.

<sup>116</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 118-119.

<sup>117</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 114.

den.“ Interferenzen dieser Art treten erst ab einem gewissen Beherrschungsgrad der Erstsprache auf. Interferenzen, die in der mündlichen Kommunikation auftauchen, sind zumeist ethnolektalen Gebrauchsweisen zuzuschreiben.<sup>118</sup> Eine weitere Auffälligkeit ist die „ethnolektale Gebrauchsweise von Sprachen“. So neigen Schülerinnen und Schüler mit (und zum Teil auch ohne) Migrationshintergrund, zum Beispiel „den bestimmten Artikel im Akkusativ“ wegzulassen. zB „Gibst du mit bitte Wörterbuch“. Hierbei ist nicht klar, ob es sich um einen Ethnolekt handelt, oder um Fehler beim Spracherwerb.<sup>119</sup> Aus bosnisch/kroatisch/serbischer Sicht wäre der Satz in einer Direktübersetzung korrekt (Daj mi molim rječnik). Auch hier würde es weiterer Nachforschung bedürfen, um herauszufinden, ob es sich um eine ethnolektale Gebrauchsweise oder um einen Fehler beim Spracherwerb handelt. Außerdem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass mehrsprachige Menschen dazu neigen, beispielsweise Mathematik „in der Sprache zu machen, in der sie es lernten“. Dieses Phänomen betrifft beispielsweise auch das Beten, Selbstgespräche und das Träumen. In diesen Situationen kann es auch zu Code-Switching kommen, je nachdem, welche Sprachen beziehungsweise Sprecher Einfluss darauf nehmen.<sup>120</sup> Im Falle der Mathematik ist dies für das Schulwesen dahingehend relevant, da Schülerinnen und Schüler womöglich Mathematikaufgaben in der Familiensprache lösen, also in der Sprache, in der ihnen zu Hause beispielsweise das Rechnen beigebracht wurde. In der Literatur ist auch der Begriff „natural bilingual“ verbreitet. Darunter versteht man eine Person, die die Sprachen ohne spezifisches Training erworben hat und die zwischen den einzelnen Sprachen übersetzen muss.<sup>121</sup>

Es ist das Aufgabengebiet der linguistischen Sprachkontaktforschung, sich mit Phänomenen der Sprachentrennung, des Code-Switching und –mixing, sowie des Transfers und Übersetzens zu befassen. Studien, die sich mit den „Sprachpraktiken von Kindern und Jugendlichen in sprachlich und ethnisch gemischtem Milieu“ auseinandersetzten, waren bis vor einigen Jahrzehnten im Grunde nur in englischsprachigen Ländern präsent. Erst seit den 1990er Jahren begann man auch, im deutschsprachigen Raum, diese Phänomene zu erforschen.<sup>122</sup> Kinder mit Migrationshintergrund sind zumeist mehrsprachige Kinder, die unterschiedliche Formen des ungeordneten Spezialisierungsgrads aufweisen. Die wichtigsten wurden weiter oben beschrieben. Diese lassen sich in folgende zwei Kategorien gliedern:

---

<sup>118</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 119.

<sup>119</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 117-118.

<sup>120</sup> Vgl. Wohlgemuth, online, zuletzt gesehen am: 03.05.2012.

<sup>121</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 20.

<sup>122</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 191.

- „gemischter Gebrauch der Sprachen (Code-Mixing, Code-Switching und Transfer)
- Mittlung zwischen den Sprachen (Übersetzen, Erläutern)“<sup>123</sup>

Für Lehrerinnen und Lehrer einer plurilingualen Schule ist dieses Kapitel von großer Bedeutung. Es ist „wichtig zu wissen, dass Sprachmischungen zumeist eine in den jeweiligen Gesprächskontext passende Funktionalität aufweisen und nicht – wie häufig angenommen – eine Erscheinung der sprachlichen Inkompetenz sind.“<sup>124</sup> Sprachkontaktphänomene sind weder Inkompetenz noch Defizite, sondern stellen eine „Erscheinungsform der sprachlichen Entwicklung“ dar. Damit Sprachkontaktphänomene nicht negativ gewertet werden, sondern stattdessen gezielt auf sie eingegangen werden kann, bedarf es „einschlägig geschultes zweisprachiges Testpersonal“, welches darauf geschult ist, den Situationen entsprechend zu handeln.<sup>125</sup> Auf den folgenden Seiten gehe ich näher auf die Thematik ein, wie sich Mehrsprachigkeit in der Migration entwickelt und auf die Faktoren, die Einfluss darauf nehmen.

### 3. Mehrsprachigkeit in der Migration

Neben den bereits genannten Unterscheidungskriterien gibt es noch einige Differenzierungsmerkmale. Mehrsprachigkeit kann einerseits eine „begrenzte, familienbedingte, offizielle, assimilierende [...], literarische“ Mehrsprachigkeit sein. Auf der anderen Seite steht eine „generalisierte, umweltbedingte, inoffizielle, nicht-assimilierende, funktionale“ Mehrsprachigkeit.<sup>126</sup> Je nach Auffassung und Sprachpolitik kann zwischen legitimen und illegitimen Sprachen unterschieden werden. In Österreich werden alle Schüler in der deutschen Sprache unterrichtet. „Die Selbstverständlichkeit der Bevorzugung der einen Sprache hängt historisch eng mit dem Prozess der Durchsetzung der Idee der Nation zusammen.“ Bereits im 18. Jahrhundert galt es als legitim, die „geltende offizielle Sprache zu sprechen“. Auch damals unterschied sich die tatsächlich gesprochene Sprache von der Unterrichtssprache, aber die offizielle Sprache galt als legitim und die Familiensprache als illegitim.<sup>127</sup> Die familiäre Kommunikation hat enormen Einfluss auf die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler. In Migrantenfamilien wird größtenteils die Herkunftssprache verwendet und gepflegt.

*„So fungiert beispielsweise für eingewanderte Eltern die Sprache ihrer Herkunft als die Sprache der Gefühle; als Sprache also, in der sie ihren Kindern liebevoll*

---

<sup>123</sup> Dirim, 2007: S. 116.

<sup>124</sup> Dirim, 2007: S. 117.

<sup>125</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 120-121.

<sup>126</sup> Vgl. Jensen, 2010: S. 19.

<sup>127</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 105-106.

*und zärtlich begegnen, in der sie trösten, Lieder singen und Geschichten erzählen – und nicht zu vergessen: als Sprache des Schimpfens, des Disziplinierens oder anderen Formen des „Erziehens“.*“<sup>128</sup>

Der Einfluss der Familiensprache hat somit einen enormen Einfluss auf den Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die deutsche Sprache kommt als weiterer bedeutend großer Einflussfaktor hinzu. Es lässt sich nicht vermeiden, dass das Kind in Kontakt mit der deutschen Sprache kommt, denn hierfür ist sie in seinem Lebensraum zu präsent. Folglich entwickeln Kinder mit Migrationshintergrund Bilingualität.<sup>129</sup> Der Begriff „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ umfasst die Problematik der Mehrsprachigkeit in der Migration. Wie bereits beschrieben ist der Einfluss der Familiensprache sehr groß. Diese unterscheidet sich aber meist von der Sprache des Herkunftslandes. Es resultiert eine Differenz „zwischen Sprachen im Herkunftsland und Sprachen in der Migration“. Es ist ein natürlicher Prozess, dass sich die Sprachen der Migranten in der neuen Umgebung verändern. Sprache ist kein starres Gerüst, sondern „lebendig“. Üblicherweise ist der Einfluss der neuen Umgebungssprache enorm, was sich wiederum beispielsweise im Wortschatz widerspiegelt. „Beispiele hierfür sind Übernahmen von deutschen Einzelwörtern oder Redewendungen“. Dies geht auch so weit, dass die Grammatik und Syntax der Herkunftssprache assimiliert werden. Die Kinder erlernen somit eine sogenannte „Migrantensprache“ und die Zweitsprache Deutsch „zeigt [...] ein anderes Ergebnis als [...] eines monolingual deutsch aufwachsenden Kindes“. Folglich ist es falsch, die Unterschiede im Beherrschungsgrad als defizitär anzusehen und sich gegen Mehrsprachigkeit auszusprechen und diese zu unterdrücken.<sup>130</sup> Doch wie kommt es zu der Meinung, Mehrsprachigkeit würde sich negativ auswirken? Diese Schlussfolgerung beschreibt den Teufelskreis der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Zum Zeitpunkt des Schulantritts ist die Erstsprache nicht vollständig ausgebildet und der Unterricht findet in einer Sprache statt, die sie entweder schlecht oder sogar kaum bzw. gar nicht beherrschen. Folglich machen sie kaum bis gar keine Fortschritte. Keine der Sprachen wird entsprechend gefördert und es kommt zur Semilingualität. Auf den ersten Blick erscheint die Argumentation, dass die Mehrsprachigkeit am Dilemma Schuld ist, für nicht-Experten fälschlicherweise logisch.<sup>131</sup> Spielt man das Szenario weiter durch, so stellt man fest, dass Schülerinnen und Schüler „im monolingualen Unterricht weniger Informatio-

<sup>128</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 176.

<sup>129</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 176-177.

<sup>130</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 178-179.

<sup>131</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 55.

nen aufnehmen und somit weniger Konzepte begreifen und verarbeiten können“. Aus all den damit entstandenen Problemen lassen sich gewisse Stereotypen formen.<sup>132</sup> Forschungsergebnisse zeigen auf, dass Kinder sehr zügig „Kommunikationskompetenzen in der zweiten Sprache“ erlernen, doch die deutsche Sprache nicht ausreichend gut erwerben, um abstraktere Inhalte und komplexere Themen zu erfassen. Diese „akademische Sprache“ ist jedoch notwendig, um höhere Schulen absolvieren zu können.<sup>133</sup>

*„Die Forschung zu Kognition und Spracherwerb gibt zudem deutliche Hinweise darauf, dass zwei oder mehrsprachiges Aufwachsen eigentlich eine sehr günstige Voraussetzung für die Entwicklung der gesamten sprachlichen und geistigen Leistungen eines Kindes darstellt.“<sup>134</sup>*

Die Sprachaneignung läuft bei mehrsprachigen Kindern in folgenden Bereichen anders ab. Zuerst einmal müssen die Kinder lernen, dass es sich hierbei um zwei Sprachen handelt. In dem konkreten Fall dieser Diplomarbeit um Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Deutsch. Anschließend müssen sie differenzieren lernen, wann sie welche Sprache und mit wem sprechen. Hierfür müssen die Aufwachsenden sich nicht nur der Differenz bewusst sein, sondern auch über gewisse sprachliche Mittel in beiden Sprachen verfügen, um sich dem Kontext entsprechend artikulieren zu können. Gleichzeitig entwickeln sich „Strategien [...], die ihnen über Verstehens- oder Ausdrucksnot hinweghelfen.“ Diese Strategien werden metasprachliche Kompetenzen genannt, das nicht direkt mit einer Sprache verknüpft werden, sondern sprachenübergreifend stattfinden. All diese Prozesse tragen zu einer positiven und förderlichen Entwicklung des Kindes bei und fördern „jeden weiteren Spracherwerb“. Erfolgreiche Mehrsprachigkeit in der Migration führt zu einer sogenannten muttersprachlichen Zweisprachigkeit. Damit es dazu kommen kann, bedarf es einer gezielten Förderung. Einerseits hängt dies vom kulturellen Kapital der Familie ab, andererseits von der Institution Schule.<sup>135</sup> Moderne Sprachförderung ermöglicht es Kindern mit Migrationshintergrund, mehrsprachig aufzuwachsen. Es lassen sich jedoch Unterschiede in der Kompetenz feststellen. „Kinder mit slawischem Sprachhintergrund lernen Deutsch relativ rasch und gut. Kinder mit türkischem oder kurdischem Sprachhintergrund hingegen haben fast immer größere Sprachprobleme“. Dieser Problematik stellt die Pädagogik vor weitere Herausforderungen.<sup>136</sup>

---

<sup>132</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 60-63

<sup>133</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>134</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 179.

<sup>135</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S.179-180.

<sup>136</sup> Vgl. Hochleitner, 2010: S. 836.



### **3. Die problematische Ausgangssituation bosnisch/kroatisch/serbischsprachiger Schülerinnen und Schüler**

Im folgenden Kapitel widme ich mich der sozialen Lage bosnisch/kroatisch/serbischsprachiger Schülerinnen und Schüler und den Einflüssen dessen auf ihren weiteren Bildungs- und Lernweg.

#### **1. Zur sozialen Lage**

Laut Gombos ist die „soziale Lage von MigrantInnen (und damit ihrer Kinder) [...] prekär“. So sind es beispielsweise Armut, Arbeitslosigkeit, Krankheit, Diskriminierungserfahrungen und Fremdenfeindlichkeit, von denen Migrantinnen und Migranten in Österreich am ehesten betroffen sind.<sup>137</sup> Wie der Österreichische Integrationsfond veröffentlichte, lebten 2006 „35 % der ex-jugoslawischen Staatsbürger [...] unter der Armutsgrenze oder waren von Armut bedroht“. <sup>138</sup>Gombos fasst zusammen: „Auf Grund sozialer Ungleichheit ist der soziale Aufstieg erschwert bzw. blockiert.“ Mehrsprachigkeit stellt in Österreich tendenziell ein Bildungsrisiko dar, und keine Bildungschance und führt „zu problematischen Lernbiographien“. Gogolin betonte bereits in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, dass „das deutsche Schulsystem [...] eine ungefähr dreißigjährige Tradition der Organisation von Ungleichheit der Bildungschancen aufweist“. Folglich zieht sich dieses Dilemma bereits seit etwa sechzig Jahren durch das Bildungswesen.<sup>139</sup> Zwar bezieht sich Gogolin auf Deutschland, doch lässt sich meines Erachtens damit auch die Lage an österreichischen Schulen vergleichen. In unserer heutigen Gesellschaft wird von Migranten erwartet, die Sprache und die Kultur Österreichs zu lernen, „da es etwa zum Erfolg im Bildungsbereich unentbehrlich sei, die dominante Sprache und den ihr zugeordneten dominanten Habitus zu erwerben“. <sup>140</sup> Hans-Jürgen Krumm vertritt die Meinung, dass in letzter Zeit zwar eine „Reihe von Zusatzangeboten und Maßnahmen“ eingeführt wurden, doch „den grundsätzlichen monokulturellen und monolingualen Habitus unseres Bildungswesen [hat dies] aber nicht geändert.“ Stattdessen wird „soziale und kulturelle Diskriminierung“ weiterhin aufrechterhalten.<sup>141</sup> Des Weiteren meint Krumm: „Die Leh-

---

<sup>137</sup> Vgl. Gogolin, 2008: S. 18.

<sup>138</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>139</sup> Vgl. Gogolin, 2008: S. 18.

<sup>140</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 48.

<sup>141</sup> Vgl. Krumm, 2008: S. 97.

rer Ausbildung erfolgt, insbesondere, was die Ausbildung von AHS-Lehrkräften betrifft, weitgehend nach den Konzepten der 50er Jahre.“<sup>142</sup> Damit schließt er sich Ingrid Gogolin und anderen Forschern an. Gogolin ist der Meinung, dass die Schlechterstellung durch das „schulorganisatorische Unterbewusste“ erzeugt wird. Faktoren dafür sind beispielsweise: die „Lehrerbildung, die Geschichte des Schulfeldes, aber auch die Sozialisation der zumeist aus einem bestimmten (Mehrheits-)Milieu stammenden Lehrer/innen“. Dies wiederum führt „zu einem Habitus, aus dem heraus der Ausschluss Anderer als legitim gilt.“<sup>143</sup> Auf Aspekte wie diese gehe ich im Kapitel über Ansätze, die zur Überwindung des monolingualen Habitus führen, näher ein.

Um die soziale Lage detaillierter beschreiben zu können, fasse ich eine von der Statistik Austria im Jahr 2008 durchgeführte Umfrage zusammen, die sich mit der Bevölkerung mit Migrationshintergrund befasste. Unter Migrationshintergrund versteht man Menschen, „deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden.“ Konkreter bedeutet dies: „"Österreich" bedeutet, mindestens ein Elternteil wurde im Inland geboren; sind beide Elternteile in einem unterschiedlichen Staat des Auslandes zur Welt gekommen, wird das Geburtsland der Mutter herangezogen.“ In der Kategorie „Geburtsland der Eltern“ gaben 513.000 Menschen das ehemalige Jugoslawien an. 360.500 davon sind aus der ersten Generation und 152.500 aus der zweiten. 223.100 der ersten Generation und 57.300 der zweiten Generation haben die österreichische Staatsbürgerschaft.<sup>144</sup> Vorab sei folgendes betont: „Auffällig ist jedoch, dass es in Österreich kaum zu einer Verbesserung der schulischen Fähigkeiten der zweiten Generation gegenüber der ersten Generation kommt“, wobei dies in anderen Ländern wie zum Beispiel Schweiz, Niederlande oder Schweden der Fall ist.<sup>145</sup> Darauf gehe ich im Kapitel über Studien über die Bildungsmisere genauer ein. Hinsichtlich des Einwanderungsjahres lässt sich feststellen, dass der größte Einwanderungsschub in den 1990ern erfolgte.<sup>146</sup> Die meisten sind während beziehungsweise nach dem Krieg nach Österreich ausgewandert. Insgesamt sprechen 34.857 Menschen in Österreich Bosnisch, 131.307 Kroatisch und 177.320 Serbisch. Der Anteil jener bks-sprachigen ohne österreichischer Staatsbürgerschaft ist am höchsten, wobei die serbischsprachigen Bevölkerung ohne österreichische Staatsbürgerschaft zahlenmäßig den anderen deutlich überlegen ist.<sup>147</sup> Boeckmann kritisiert, dass die Muttersprachen der Schüle-

---

<sup>142</sup> Krumm, 2008: S. 99.

<sup>143</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 74.

<sup>144</sup> Vgl. Statistik Austria, online, zuletzt gesehen am: 05.05.2012.

<sup>145</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 73.

<sup>146</sup> Vgl. Statistik Austria, online, zuletzt gesehen am: 05.05.2012.

<sup>147</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 66-67.

rinnen und Schüler mit anderer nicht-deutscher Muttersprache in den Schulen oftmals falsch erfasst werden. Grundsätzlich kann man die Muttersprache von Schülerinnen und Schülern durch Nachfragen herausfinden. Meist geschieht dies bei der Einschulung des Kindes. Zwar ist das ein richtiger Ansatz, doch in der Praxis fehlerhaft. Denn es geht darum, in Erfahrung zu bringen, welche Familiensprache gesprochen wird, und dies muss nicht automatisch der nationalen Zugehörigkeit entsprechen. So stellte Katharina Brizić, die an Wiener Schulen Eltern und Kinder befragte, fest, dass mit „der Angabe „Bosnisch/Kroatisch/Serbisch“ oder „Serbokroatisch““ sechs weitere Sprachen gemeint sein können: „Rumänisch, Walachisch, Romanes, Bulgarisch, Makedonisch, Albanisch“. Dementsprechend ineffizient waren die eventuellen weiteren bildungspolitischen Entscheidungen wie zum Beispiel Sprachförderungen.<sup>148</sup> Aus einer Statistik aus dem Jahr 2008 geht beispielsweise hervor, dass die meisten Migranten in städtischen Lagen, beziehungsweise in Wien (35%) leben. In Wien haben 39 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. In anderen Bundesländern ist dies geringer, zB in der Steiermark und in Kärnten beläuft sich der Anteil auf etwa je 8 %.<sup>149</sup> Die Gründe für die Auswanderung nach Österreich sind bei Männern oftmals die Arbeitssuche beziehungsweise sind sie bereits als Kind nach Österreich gekommen. Die Antwortmöglichkeiten „als Kind zugewandert“, „Familienzusammenführung“ und „Suche nach Arbeit“ sind die häufigsten.<sup>150</sup> Wie in dieser Diplomarbeit herausgeht, ist die soziale Lage von Migranten in Österreich prekär. Gründe hierfür sind einerseits die Erwerbstätigenquote und andererseits die Tätigkeit, denn Migranten verüben zumeist hilfs- bis mittlere Tätigkeiten, die auch folglich schlechter bezahlt sind. Während Nicht-Österreicher oftmals sogenannte Arbeiterjobs haben, sind Österreicher eher Angestellte in mittleren, höheren und führenden Tätigkeitsbereichen. Migranten sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen als Einheimische. Fakt ist, dass „die Flüchtlingszuwanderung im Gefolge des Zerfalls des früheren Jugoslawien eher Personen mit einem einfachen Bildungshintergrund nach Österreich brachte“. Je niedriger der Bildungsabschluss ist, desto schlechter sind die Deutschkenntnisse. „Personen, die ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen, haben zu 65 % Hilfsarbeiterqualifikationen“. Erfolgreiche Mehrsprachigkeit und beruflicher Erfolg wird von Personen „mit einem einfachen Bildungsgrad“ selten erreicht.<sup>151</sup> Des Weiteren ist der „Anteil nicht entsprechend der Qualifi-

---

<sup>148</sup> Vgl. Boeckmann, 2008: S. 23-26.

<sup>149</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>150</sup> Vgl. Statistik Austria. „Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich“, online, zuletzt gesehen am: 05.05.2012.

<sup>151</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 68.

kation beschäftigter Personen nach Migrationshintergrund“ besonders in der ersten Generation (etwa 30%) sehr hoch.

*„Ebenfalls hoch ist dieser Wert bei Migrantinnen und Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien (30,9%). In dieser Region bestehen jedoch große Unterschiede zwischen den Herkunftsländern. Der höchste Anteil wurde bei Zuwanderern aus Bosnien und Herzegowina mit 35,7% gefunden. Niedriger sind diese Werte bei in Serbien geborenen Migrantinnen und Migranten. Diese gaben zu 22,6% an, für ihre Tätigkeit überqualifiziert zu sein. Der Grund für diese Unterschiede liegt im höheren Anteil serbischer Migrantinnen und Migranten mit Pflichtschulabschluss.“<sup>152</sup>*

Besonders stark sind Migranten mit Matura davon benachteiligt. Betrachtet man die Länder des ehemaligen Jugoslawiens im Detail, so lassen sich weitere Unterschiede feststellen. „So haben etwa Personen aus Bosnien-Herzegowina und Kroatien häufiger eine Facharbeiterqualifikation als Personen aus Serbien-Montenegro und Mazedonien.“ Ein weiterer Punkt ist der Maturaabschluss. Der Anteil der Migranten mit Matura ist bei den serbischen Migranten am niedrigsten, bei den bosnisch-herzegowinischen Migranten in der Mitte und bei den kroatischen Migranten im Vergleich am höchsten. Zusammenfassend kann man sagen, dass auch die Bildungsabschlüsse innerhalb der ehemaligen jugoslawischen Länder variieren und ein Südostgefälle erkennbar ist.<sup>153</sup> Es stellt sich auch die Frage, wie es dazu kam, dass bildungsferne Schichten immer weiter von der Karriereleiter rutschten. Ein Grund ist, beispielsweise, dass „Internationalisierung, Automatisierung und Umstrukturierung betrieblicher Arbeitsteilung einen Rückgang von Routinetätigkeiten und eine zunehmende Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften“ hervorbringen. Die Beschäftigungsanforderungen haben sich verschoben. Die Tendenz geht dahin, dass einfache und schlecht bezahlte Jobs immer seltener werden und schlecht ausgebildete Menschen keine Beschäftigung finden, beziehungsweise Menschen in Positionen tätig sind, für die sie eigentlich überqualifiziert sind, aber nicht über die für die heutige Zeit für eine Anstellung nötigen Voraussetzungen verfügen.

Khan-Svik bringt die soziale Ungleichheit auf den Punkt:

*„Vergleicht man ZuwanderInnen mit ÖsterreicherInnen, dann lassen sich in vielen Bereichen Unterschiede aufzeigen: AusländerInnen verfügen im Durchschnitt über ein geringeres Bildungsniveau, sie sind in wenigen, meist körperlich an-*

---

<sup>152</sup> Statistik Austria. „Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich“, online, zuletzt gesehen am: 05.05.2012.

<sup>153</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 64-65.

*strengenden Berufen tätig [...], was z. T. die Ursache für häufige Erkrankungen darstellt [...], darüber hinaus verdienen sie im Durchschnitt weniger und sind häufiger von Arbeitslosigkeit bzw. Armut betroffen [...].*<sup>154</sup>

Auch Quenzel und Hurrelmann betonen, dass bildungsferne Schichte größeren Risiken ausgesetzt sind. „Zwischen Einkommen, Bildung und Gesundheit gibt es vielfältige Zusammenhänge“. Geringqualifizierungen lösen eine Kette von negativen Effekten aus. Fakt ist,

*„dass die unteren Bildungsschichten eher in gesundheitsschädlichen Wohnungen leben, auf ihrem Arbeitsplatz höheren Risiken ausgesetzt sind und sich gesundheitsfördernde Produkte, wie frisches Obst und Gemüse oder hochwertige Fleisch- und Milcherzeugnisse, aber auch Urlaube, seltener leisten können. Zum anderen neigen die unteren Bildungsschichten zu einem risikohaften Gesundheitsverhalten – zu verstärktem Tabakkonsum, schlechterer Ernährung und wenig Bewegung. Die Folgen sind ein subjektiv schlechter eingestufte Gesundheitszustand, verstärkte Betroffenheit von Krankheit und Beschwerden sowie ein erhöhtes vorzeitiges Sterberisiko.“*<sup>155</sup>

Migranten sind von den oben genannten Punkten und Risiken am ehesten betroffen. Die Institution Schule kann einen Beitrag dazu leisten, dies zu vermeiden und dem entgegenzuwirken. notwendigen Qualifikationen erworben haben.<sup>156</sup> Doch wie viele Schülerinnen und Schüler sind von der prekären sozialen Lage betroffen? Etwa 40% aller Kinder mit Migrationshintergrund sind aus dem ehemaligen Jugoslawien. Somit stellen sie die größte Gruppe aller Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dar.<sup>157</sup> Wie genau sich die schlechter soziale Stellung auswirkt, beschreibe ich in einigen Beispielen in den kommenden Absätzen. Im anschließend Kapitel gehe ich auf konkrete Folgen der prekären sozialen Lage von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beziehungsweise aus dem ehemaligen Jugoslawien ein. Die Anzahl der Wohnräume beziehungsweise die Haushaltsgröße sind als wichtige Aspekte der Chancengleichheit zu sehen. Der Wohnraum bietet den Schülerinnen und Schüler Platz und Ruhe zur Entfaltung zum Lernen. Die Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien besitzen nur wenige Wohnräume pro Person (1,2 Räume). Einheimischen Kindern stehen dagegen 1,9 Räume zur Verfügung. Auch die Ausstattung des Wohnraums ist nicht außer Acht zu lassen.

<sup>154</sup> Khan-Svik, 2008 (2): S. 565.

<sup>155</sup> Quenzel / Hurrelmann, 2010: S. 16.

<sup>156</sup> Vgl. Quenzel / Hurrelmann, 2010: S. 16.

<sup>157</sup> Statistik Austria. „Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich“, online, zuletzt gesehen am: 05.05.2012.

*„Die Ausstattung der Wohnungen von Migrantinnen und Migranten hat sich in den letzten 20 Jahren deutlich verbessert. Der Anteil an Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern des ehemaligen Jugoslawien und der Türkei in Kategorie D-Wohnungen (d.h. ohne WC innerhalb der Wohnung) – für diese Gruppen liegen Daten vor – ist vor allem in den letzten zehn Jahren sehr deutlich zurückgegangen“.*<sup>158</sup>

## **2. Zu den Folgen der prekären sozialen Lage**

Ein geringes Einkommen nimmt den Eltern, unabhängig von ihrem Bildungsniveau, die Möglichkeit, ihren Kinder fördernde und ergänzende Anreize zu bieten. Die Folge von Armut ist Bildungsarmut, aus der folglich nur weitere Armut resultieren kann.<sup>159</sup> Viele der Migranten sind Kinder und Jugendliche und leiden unter diesen Bedingungen. Jugendliche, die bereits „zahlreiche Misserfolge hinter sich haben“ sehen sich mit einer Lebensunzufriedenheit konfrontiert. Dies wiederum bringt „ein gesundheitliches Risikoverhalten und hohe psychische Belastungen“ mit sich. Es entwickelt sich „zunehmende Verunsicherung“ und der Zukunftsoptimismus nimmt ab.<sup>160</sup> Studien haben ergeben, dass armutsgefährdete Kinder unter folgenden Problemen leiden: bedrohende Gesundheit, fehlendes Wohlfühl („well being“), angeschlagenes Selbstbild und schwache Sozialentwicklung.<sup>161</sup>

Die Folgen der prekären sozialen Lage wirkt sind negativ auf „Motivation, Intelligenz, Sprache“. All diese Faktoren beeinflussen die schulische Entwicklung.<sup>162</sup> Diese sind:

- schlechte Lernmöglichkeiten,
- Schwierigkeiten bei der Hausaufgabenerledigung,
- mangelnde elterliche Unterstützung bei schulischen Schwierigkeiten,
- mangelnde Orientierung der Kinder an den Erfolgszielen des Aufnahmelandes
- Erfahrungsdefizite im außerschulischen Bereich,
- fehlender emotionaler Rückhalt und
- fehlende angemessene Förderung seitens der Schule<sup>163</sup>

---

<sup>158</sup> Vgl. Statistik Austria. „Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich“, online, zuletzt gesehen am: 05.05.2012.

<sup>159</sup> Vgl. Rabe-Kleberg, 2010: S. 51.

<sup>160</sup> Vgl. Quenzel / Hurrelmann, 2010: S. 19-21.

<sup>161</sup> Vgl. Rabe-Kleberg, 2010: S. 51.

<sup>162</sup> Vgl. Rabe-Kleberg, 2010: S. 51.

<sup>163</sup> Kristen, 1999: S. 46.

Schülerinnen und Schüler, auch jene mit bosnisch/kroatisch/serbischem Hintergrund, sind von folgenden Punkten betroffen:

- Migrantenkinder werden im Vergleich zu Einheimischen weniger vorschulisch betreut
- Lehrerinnen und Lehrer neigen dazu, Migrantenkindern in „niedrigere“ Schulen einzustufen
- Migrantenkinder besuchen häufiger Haupt- und Sonderschulen als Einheimische
- oftmals ist der Hauptschulabschluss der höchste schulische Abschluss
- Gymnasial- und Hochschulabschlüsse sind unter Migranten seltener
- Migrantenkinder verfügen über geringere Lesekompetenzen, auch wenn sie im deutschsprachigen Raum geboren sind beziehungsweise im Ausland geboren wurden und im deutschsprachigen Raum die Schule besuchen
- Migrantenkinder wiederholen Schulklassen häufiger
- auch unter den Migrantenkindern ergeben sich Unterschiede, so schneiden türkische Kinder schlechter ab als BKS-sprachige Kinder<sup>164</sup>
- die Schule wird von mehr Migrantenkindern als von einheimischen Kindern abgebrochen
- aufgrund der mangelnden schulischen Ausbildung gehen sie Berufen nach, die äußerst schlecht bezahlt sind
- aufgrund der mangelnden schulischen Ausbildung sind Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger arbeitslos<sup>165</sup>

Es ist nicht notwendig, dass Migranten vom Wirtschaftswachstum ausgegrenzt werden. Ziel sollte es sein, soziale Ungleichheiten zu vermeiden und der gesamten Bevölkerung den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Bildungsarmut und folglich Armut betreffen nicht nur die davon betroffenen, sondern die gesamte Gesellschaft.<sup>166</sup>

### 3. Erklärungsversuche

Die Ausgangslage lässt sich nicht nur mit der sozialen Lage argumentieren und generell nur schwer erklären, da äußerst komplexe Hintergründe darauf wirken. Die Benachteiligung ist offensichtlich und lässt sich auch leichter nachweisen. Die Gründe für die Benachteiligung und vorhanden Chancenungerechtigkeit dagegen sind schwieriger zu erkennen.

---

<sup>164</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 225-226

<sup>165</sup> Vgl. Kristen, 1999: S. 46.

<sup>166</sup> Vgl. Quenzel / Hurrelmann, 2010: S. 30.

## 1. Alltagsverständnis

In der Öffentlichkeit herrscht die verbreitete Einstellung, dass schlechte Deutschkenntnisse an der Misere der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schuld sind. Boos-Nünning bezeichnet eine solche Meinung als „Alltagsverständnis“.<sup>167</sup> Das Alltagsverständnis geht davon aus, dass Migranten an ihrer Misere selbst schuld sind und eine nicht-österreichische Familienbiographie automatisch zu Bildungsversagen führt. Ihre Kultur hindere sie an einer erfolgreichen Integration.

## 2. Unsichtbarmachung

In der Literatur wird der Terminus „linguicism“ verwendet, für den es keine entsprechende deutsche Übersetzung gibt. Damit gemeint wird:

*„Ideologies, structures, and practices which are used to legitimate, effectuate, regulate, and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language“.*<sup>168</sup>

Der Prozess des „linguicism“ wird häufig von „invisibilising“ begleitet. Dabei wird das negative Konnotieren versteckt bzw. unsichtbar gemacht. Darunter zählen auch Defizittheorien, die im Laufe der Arbeit näher erläutert werden. Die Sprachen der sogenannten neuen Migranten werden zwar nicht direkt und offensichtlich unterdrückt, aber sie werden durch nicht-Beachtung benachteiligt. „Dies äußert sich beispielsweise darin, dass der Staat für den Unterricht dieser Sprachen keine Mittel zur Verfügung stellt, was wiederum bewirkt, dass keine Lehrkräfte eingestellt und keine Unterrichtsmaterialien produziert werden können.“ Ein solches Handeln wird öffentlich oftmals damit argumentiert, dass die finanziellen Mitteln dafür fehlen. Eine solche Argumentationsweise kommt zumeist von „Vertretern monolingualer dominierender Sprachgruppen“, die die institutionelle Diskriminierung fördern.<sup>169</sup> „Invisibilising“ und „linguicism“ lassen sich auch in Österreich feststellen. Obwohl in den Medien laufend darauf Aufmerksam gemacht wird, dass es an Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund fehle<sup>170</sup> und dass die Muttersprachen der neuen Migranten gefördert werden sol-

<sup>167</sup> Vgl. Boos-Nünning, 2009: S. 26.

<sup>168</sup> Di Natale, 2005: S. 82.

<sup>169</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 82-83.

<sup>170</sup> Siehe:

„Regierung wirbt um Lehrer mit Migrationshintergrund“ vom 29.06.2011, online, zuletzt gesehen am 18.05.2012.

„Zu wenig Lehrer mit Migrationshintergrund“ vom 10.04.2012, online, zuletzt gesehen am 18.05.2012.

„Schmied will mehr Lehrer mit Migrationshintergrund“ vom 27.06.2011, online, zuletzt gesehen am 18.05.2012.



len<sup>171</sup>, geht die Lehrerinnenbildung einen gänzlich anderen weg. Zwar ist es möglich, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Unterrichtsfach an der Universität Wien zu studieren, doch ermöglicht der Stadtschulrat Wien den Absolventen keinen Berufseinstieg, da in Wien keine Betreuungslehrer für das im Lehramtsstudium vorgesehene Unterrichtspraktikum zur Verfügung stehen.<sup>172</sup> Der vollständige Studienabschluss wird nicht ermöglicht und benachteiligt die Junglehrerinnen und -lehrer in ihrer Berufsausübung.

### 3. Staatliche Herkunft

Ein weiteres auf den ersten Blick logisch erscheinende Argument ist die staatliche Herkunft. Als man vor einigen Jahrzehnten begann, sich intensiv mit der nicht an die Migration angepassten Pädagogik zu beschäftigen, kam man zu dem in der Literatur oftmals auf naiv umschriebenen Rückschluss der Defizithypothese. Diese wird in dieser Diplomarbeit noch näher beschrieben. Kurz gefasst wird bei der Defizithypothese das Kind mit Migrationshintergrund als defizitär angesehen, als Mängelwesen. „Den Zugewanderten wurde unterstellt, dass ihre Lebenslage quasi automatisch ein defizitäres, den Anforderungen einer „normalen“ Schule nicht standhaltendes Sozialisationsergebnis mit sich bringe.“ Argumentiert wurde somit mit der staatlichen Herkunft, die automatisch Benachteiligung mit sich bringt und Chancenungerechtigkeit als logische Folge hat. „Dieser Erklärungsansatz ist auf den ersten Blick überzeugend. Auf den zweiten Blick aber ist Vorsicht geboten.“<sup>173</sup> Die Defizithypothese geht über das Alltagsverständnis hinaus. Boos-Nünning nennt „den defizitären Blick des Personals auf die Migrationsangehörigen“ als Grund für Chancenungleichheit.<sup>174</sup> Die Forschung liefert Ergebnisse, dass die „staatliche Herkunft an sich kein entscheidender Indikator für die Erklärung von Bildungsbeteiligung ist.“ Somit ist dieser Erklärungsversuch als nicht geeignet anzusehen.<sup>175</sup> Diefenbach bezeichnet diesen Erklärungsversuch als „kulturell-defizitäre Erklärung“. Auch er kritisiert die Defizithypothese und die Normalitätserwartung.<sup>176</sup>

---

<sup>171</sup> Siehe:

„Muttersprache zu fördern stärkt Deutschkenntnisse“ vom 19.01.2010, online, zuletzt gesehen am 18.05.2012.

„Kapitalvernichtung durch Verlernen der Sprache“ vom 15.04.2008, online, zuletzt gesehen am 18.05.2012.

<sup>172</sup> Information basierend auf telefonischer Nachfrage beim Stadtschulrat Wien im April 2012.

<sup>173</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 160-161.

<sup>174</sup> Vgl. Boos-Nünning, 2009: S. 29.

<sup>175</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 160-161.

<sup>176</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 227-230.

## 4. System und Struktur

Die Gründe können jedoch vielmehr im System beziehungsweise in der Struktur der Schule gefunden werden. Dazu zählen „allgemeine Mechanismen der sozialen Reproduktion“, die ebenfalls in dieser Diplomarbeit näher erklärt werden. Internationale Schulvergleichsstudien wie zum Beispiel PISA lassen Rückschlüsse auf das Bildungssystem zu und zeigen auf, „dass Systemeffekte für die geringeren Bildungserfolge der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mitverantwortlich sind.“ Dazu zählt beispielsweise die frühe Selektion, die oftmals kritisiert und angezweifelt wird. „Im internationalen Vergleich schnitten Schulsysteme, in denen Kindern längere Zeit gemeinsam lernen, bei der Förderung von Zugewanderten insgesamt besser ab“ als Schulsysteme, wie das deutsche, das eine frühe Selektion vorsehen.<sup>177</sup> In der Literatur wird häufig betont, dass „je früher ein Bildungssystem die Schüler leistungsabhängig auf verschiedene Schultypen aufteilt, desto größer ist der Einfluss des familiären Hintergrundes auf den Bildungserfolg der Kinder“. Die Leistungsfähigkeit der Kinder sollte ungehindert entfaltet werden können.<sup>178</sup> Auch das österreichische Schulsystem, auf das ich mich in dieser Diplomarbeit konzentriere, befürwortet, wie das deutsche System, eine frühe Selektion. Die Selektivität der Schule ist als Hürde zur Chancengerechtigkeit zu sehen. In der Literatur wird die Selektion auch als „Filterungsprozess“ bezeichnet. Dabei werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund etappenweise „ausgefiltert“.<sup>179</sup> Neuere Studien haben ergeben, dass sich die heutige Schule immer mehr von der Schule abwendet, die den Nationalstaat propagiert. Die Ungleichheit entsteht vielmehr aufgrund der Normalitätserwartung, da Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund dieser Erwartung nicht entsprechen.<sup>180</sup> Normalitätserwartungen beziehen sich beispielsweise auf „Verhaltensweisen, Kenntnisse und Fähigkeiten“, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen sollen.<sup>181</sup> Lehrerinnen und Lehrer legitimieren oder illegitimieren mit ihrem Unterricht Toleranz bzw. Intoleranz.<sup>182</sup> Die Schule sortiert jene aus, „die von den Normalitätserwartungen abweichen und dadurch für die Schule die Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben erhöhen würde.“ Die Institution Schule geht in der heutigen Zeit also den einfacheren Weg. Anstatt sich der Herausforderung zu stellen und der Zeit entsprechende Konzepte zu erstellen und allen Kindern

---

<sup>177</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 161-162.

<sup>178</sup> Vgl. Quenzel / Hurrelmann, 2010: S. 28.

<sup>179</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 162-163.

<sup>180</sup> Vgl. Radtke, 2008: S. 667.

<sup>181</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 227.

<sup>182</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 25.

Chancengerechtigkeit zu ermöglichen, sortiert sie durch Selektion die „Problemstifter“ aus.<sup>183</sup> In der heutigen modernen Gesellschaft verläuft Diskriminierung nicht mehr durch Menschen, sondern durch Institutionen.<sup>184</sup> Die Schule wird als Reproduktionsort von Ungleichheit gesehen. Unter institutioneller Diskriminierung versteht man, „dass Organisations- bzw. Strukturmerkmale gesellschaftlicher Institutionen stets so gehalten seien, dass die Chancen der Teilhabe an ihnen oder des Erfolgs in ihnen ungleich verteilt sind.“ Ein Grund dafür ist, „dass Institutionen notwendigerweise daran arbeiten, sich selbst zu erhalten.“ Dies wird von Bildungsexperten stark kritisiert.<sup>185</sup>

*„Institutionelle Diskriminierung sei also nicht etwa das Produkt unaufgeklärter oder gar gewollt benachteiligender pädagogischer Arbeit, sondern eine im System angelegte praktische Organisationsressource, die die Option für die Stabilisierung schulischer Teilsysteme eröffne.“*<sup>186</sup>

Ein Punkt der institutionellen Diskriminierung ist der monolinguale Habitus. Wie bereits erwähnt bedarf es unter anderem einer gezielten Sprachförderung. Dabei darf nicht am monolingualen Habitus festgehalten werden, da dies in der Forschung als kontraproduktiv angesehen wird und belegt ist. Es ist deswegen diskriminierend, weil zwischen legitimen und illegitimen Sprachen unterschieden wird und gewisse Sprache negativ konnotiert sind. Zwar sind gute Deutschkenntnisse als „Karrierebrett“ zu sehen, doch „die mitgebrachten Sprachen der Einwanderer [werden] nicht als gesellschaftliche Ressource positiv bewertet“.<sup>187</sup> Mehrsprachigkeit wird paradoxerweise zu einem rein wirtschaftlichen Faktor werden. „Staatliche Behörden treffen häufig die Entscheidung, ausschließlich Sprachen mit einem hohen wirtschaftlichen Marktwert zu fördern.“ Soziale und kulturelle Gewinne werden dabei außer Acht gelassen. Und das, obwohl sich das Fördern der Muttersprache, unabhängig davon, ob die Sprache als legitim oder illegitim angesehen wird, positiv auf die schulische Laufbahn und anschließend auch auf die Wirtschaft auswirkt.<sup>188</sup> Die Schulgestaltung ist bei der Verteilung von Chancengerechtigkeit von großer Bedeutung. Österreich könnte sich an positiven Beispielen orientieren, wie zum Beispiel Großbritannien. Denn Großbritannien hat hinsichtlich nationaler Schulleistungsvergleichsstudien eine Vorreiterrolle. Dort wird seit Jahren jährlich ein sogenanntes nationales Monitoring durchgeführt. Dabei wird beispielsweise aufgezeigt, dass

---

<sup>183</sup> Vgl. Radtke, 2008: S. 667.

<sup>184</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 33.

<sup>185</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 127-128.

<sup>186</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 128.

<sup>187</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 237-239.

<sup>188</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 104.

extrem unterschiedliche Leistungen trotz ähnlicher Schülerschaft entstehen können. Folgende Schulqualitätsmerkmale ermöglichen gute Leistungen:

- ein förderndes und motivierendes Schulklima,
- angepasste pädagogische Konzepte und
- ein Schulklima, das anti-rassistisch ist und sprachlicher und kultureller Heterogenität wertschätzend und positiv gegenübersteht sowie
- größere Investitionen in die Sprachbildung.

Es wurde nachgewiesen, dass Schulen, die „die Lernenden des Englischen als Zweitsprache mit den Gesetzmäßigkeiten der besonderen Sprache der Schule und ihrer Fächer vertraut“ macht, bessere Resultate erzielt. „In den „guten Schulen“ war sprachliche Bildung eine Aufgabe, die in jedem Fachunterricht, nicht nur im Sprachunterricht, wahrgenommen wurde.“ Erfolgreiche Bildung und Sprachbildung sind somit als fächerübergreifendes Vorhaben zu sehen. Interessant ist auch die Studie über „Unterricht in der Sprache der Majorität“. Dabei wurden vier europäische Länder (Niederlande, England, Belgien und Deutschland) miteinander verglichen. Der Fokus wurde auf „Lehrerinnen und Lehrer, die selbst monolingual sind und die jeweils übliche Lehrerausbildung durchlaufen haben“, aber in multikulturellen Schulen unterrichteten, gelegt. Das Ergebnis dieser Studie ist dahingehend für diese Diplomarbeit relevant, da die Ergebnisse auf eine Routine schließen. „Das Lehrhandeln bei der sprachlichen Unterweisung beruht danach auf einem habituellen, den Lehrpersonen nicht bewussten Selbstverständnis“. Dieses Selbstverständnis setzt eine homogene Schülerschaft, die „ein einheitliches und identisches Sprachgefühl“ besitzt, voraus. Dieser Erwartungshaltung wird auch als „monolinguale Grundüberzeugung“ bezeichnet. Die Lehrerinnen und Lehrer sehen es nicht als ihre Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern das beispielsweise entsprechende Vokabular und den entsprechenden abstrakten Stil beizubringen. Vielmehr erwarten sie, dass die Schülerinnen und Schüler dieses bereits mitnehmen, also zu Hause von ihren Familien erlernen.<sup>189</sup> Schulischer Erfolg ist eng mit dem mitgebrachten sprachlichen Kapital, so zum Beispiel einem prestigereichereren Wortschatz, verbunden. Jedoch bezieht sich dies nur auf den Wortschatz prestigereicher Sprachen.<sup>190</sup>

*„Dieses Lehrhandeln hat zu Folge, dass die zwei- oder mehrsprachig aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien zwar ihr umgangssprachliches Können und Wissen in der Schule erweitern. Aber sie können den-*

---

<sup>189</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 163.164.

<sup>190</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 26-27.

*noch den spezifischen Sach- und Fachanforderungen, die die besondere, abstrakte, strukturelle komplexe Sprache der Schule an sie stellt, nicht standhalten.“<sup>191</sup>*

Dies wird auch in weiteren Studien belegt, so zum Beispiel in einer Studie über das Interaktionsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer „in einer multikulturell und vielsprachig zusammengesetzten Grundschule“. „Hier wurde herausgefunden, dass Lehrkräfte dazu neigen, zugewanderte Kinder weniger häufig in das aktive Klassengeschehen einzubeziehen als die nichtgewanderten einsprachigen.“ Des Weiteren neigen Lehrerinnen und Lehrer dazu, in der Interaktion mit Kindern mit Migrationshintergrund, eine vereinfachtere Sprache zu verwenden und „stellen an die geringere Leistungsanforderungen“. Die Lehrerinnen und Lehrer würden aus Rücksicht handeln und wollen sie damit „vor Überforderung verschonen“. Doch die negativen Folgen eines solchen Interaktionsverhaltens liegen auf der Hand. „Entmutigung, Unterforderung, geringere Anregung“ sind nur wenige davon.<sup>192</sup> Diefenbach nennt diese Argumentation die „Erklärung durch Merkmale der Schule oder Schulklasse“. Gleichzeitig kritisiert er, dass dieses Gebiet noch äußerst schlecht erforscht ist. Dazu zählen zum Beispiel die Unterrichtsgestaltung und die Klassenkolleginnen und -kollegen. Die PISA-Studien belegen beispielsweise den Einfluss von Heterogenität und Homogenität.<sup>193</sup> Dabei wurde unter anderem festgestellt, „dass in Schulen ab einem Anteil von 20 % Schüler mit Migrationshintergrund, deren Umgangssprache in der Familie nicht Deutsch ist, schwächere Leistungen im Lesen erzielt wurden“.<sup>194</sup> Es sind weder Kultur noch soziokultureller Status als Grund für die enorme Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu sehen, „sondern die monolinguale Schule, die den Bedürfnissen einer rapide wachsenden Zahl bilingualer Schulkinder nicht gerecht werden kann.“<sup>195</sup> Die Ausgangslage für Schülerinnen und Schüler ist folglich prekär, denn sie treffen auf ein Schulwesen, das nicht den Herausforderungen gewachsen ist. Dies betrifft einerseits die Institution Schule und die Lehrerinnen und Lehrer, andererseits die gesamte Gesellschaft.

## **5. Soziale und kulturelle Faktoren**

Auf der Suche nach Erklärungsversuchen sind auch soziale und kulturelle Faktoren zu nennen. Dazu zählt das vorhandene beziehungsweise nicht vorhandene Humankapital, das Kinder, „deren Familien [mit] diesen Mechanismen vertraut sind“ im Schulwesen bevorzugt, wo-

<sup>191</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 164.

<sup>192</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 164-165.

<sup>193</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 233-235.

<sup>194</sup> Diefenbach, 2010: S. 235.

<sup>195</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 20.

bei „dass „Humankapital“ in der Migrationssituation von größerer Bedeutung ist als bei nichtgewanderten Menschen.“<sup>196</sup> Boos-Nünning spricht hierbei von einer fehlenden „Aus-schöpfung von Ausbildungspotentialen“.<sup>197</sup> Während sich „ökonomisches Kapital“ bei Einheimischen positiv auswirkt, hat es bei Migranten einen geringeren Effekt. Dies wird damit argumentiert, dass „mit der Wanderung sehr häufig ein sozialer Abstieg verbunden ist“. Üblicherweise gehen Migranten, wie bereits thematisiert, einer Arbeit nach, die „unterhalb ihres eigentlichen Qualifikationsniveaus“ liegt. Die Ausgangslage für Kinder mit Migrationshintergrund ist vorab eine bereits schlechtere. Die Ausgangslage und die prekäre Situation erkläre ich in den vorigen Kapiteln. Die Erklärungsversuche rund um die Struktur und die individuelle Existenz befassen sich mit sogenannten Kontextfaktoren. Dabei wird belegt, dass soziale und kulturelle Faktoren eng miteinander verknüpft sind.<sup>198</sup> Das Schulwesen propagiert derzeit die frühe Selektion, auch Tracking genannt, wobei diese abzulehnen ist.<sup>199</sup> Diefenbach nennt die sozialen und kulturellen Faktoren „humankapitalistische Erklärung“. Der Grundgedanke dieser Erklärung basiert auf dem Denken, dass es den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an dem nötigen Humankapital mangelt, das nötig ist, um die Schule erfolgreich zu absolvieren.<sup>200</sup> Doch was genau bedeutet und umfasst „Humankapital“?

*„In der Bildungsökonomie bezeichnet „Humankapital“ alle Investitionen, die in einen Menschen im Verlauf seiner Erziehung und Ausbildung gemacht werden und die ihm monetäre und nichtmonetäre Erträge bringen“.*<sup>201</sup>

Dazu zählt beispielsweise die Familie, da hier „grundlegende Wissensbestände, Werte und Gewohnheiten“ weitergegeben werden. Geld, Zeit, Bildungsabschlüsse und Zuwendung der Eltern sind hierbei wichtige Punkte. Da Migrantenfamilien aber in der Regel sozial schlechter gestellt sind, fehlen ihnen auch die Ressourcen für das Humankapital.<sup>202</sup> Das nicht-Nutzen von Humankapital führt zu einem „Mangel an Chancengerechtigkeit“. Einerseits werden Generationen Lebenschancen vorenthalten, andererseits werden ihre Humanressourcen verschwendet.<sup>203</sup>

---

<sup>196</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 162-163.

<sup>197</sup> Vgl. Boos-Nünning, 2009: S. 25.

<sup>198</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 162-163.

<sup>199</sup> Vgl. Quenzel / Hurrelmann, 2010: S. 29.

<sup>200</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: 230.

<sup>201</sup> Diefenbach, 2010: S. 230.

<sup>202</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 230-231.

<sup>203</sup> Vgl. Becker / Schuchart, 2010: S. 429.

#### **4. PISA- und OECD-Studien zur Bildungsmisere von Migrantenkindern in Österreich**

Es war vor allem die PISA-Studie, die den Stein ins Rollen brachte und die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die Bildungsmisere, vor allem die der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund lenkte.<sup>204</sup> Dennoch prägen weiterhin Aussagen wie zum Beispiel „es kann eh jede(r) studieren“ die öffentliche Meinung. Die PISA-Studien dagegen belegen, dass dies nicht der Fall ist.<sup>205</sup> Schulische Leistungen wurden zu „messbaren Leistungen“. Die Studie hat unter anderem das Ziel, Differenzen statistisch aufzuzeigen. Eine Kategorisierung nach Staatsbürgerschaft ist dabei weniger hilfreich. Vielmehr sind es „das Geburtsland der Eltern oder in der Familie gesprochene Sprachen“, die aussagekräftig sind. Die Studien zeigen zwar Unterschiede auf, doch: „Die Studien als solche können letztlich aber keine Aussagen darüber machen, wie dieser Zusammenhang erklärt werden kann.“ Eine Folge davon ist die unterschiedliche Interpretation der Ergebnisse, da sie „pädagogisch und bildungspolitisch sehr unterschiedlich interpretiert und genutzt werden“. Je nach Auffassung werden andere Forderungen laut.<sup>206</sup> Sprachliche Leistungen zu bewerten stellt sich als komplex und kompliziert heraus. Vor allem die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund lassen sich unter den erschwerten Bedingungen kaum messen, da „die Leistungsbewertungsverfahren explizit nur das schulisch kontrollierte sprachliche Lernen, also das sprachliche Material, das im Unterricht in sprachlichen Fächern vermittelt wurde“ messen und beurteilen.<sup>207</sup> Basierend auf den Ergebnissen der PISA-Studie aus dem Jahre 2009 veröffentlichte das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) gemeinsam mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur einen Bericht, in dem auch der familiäre Hintergrund in Hinblick auf die erzielten Resultate mit einbezogen wurde. Darin wird festgestellt, dass in Österreich die Leistungen stark vom sozioökonomischen Status abhängen. Einleitend zum Kapitel über Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird betont, wie wichtig es ist, ihnen „grundlegende Kompetenzen zu vermitteln“, damit Integration erfolgreich sein kann. Jedoch belegt die PISA-Studie, dass sie schlechtere Ergebnisse erzielen, als einheimische Schülerinnen und Schüler. Jedoch wird auch erwähnt, dass Migrantenfamilien nach wie vor im Vergleich mit ein-

---

<sup>204</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 69-70.

<sup>205</sup> Vgl. Lassgin, 2009: S. 16.

<sup>206</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 69-70.

<sup>207</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 183.

heimischen Familien „mit jeweils gleichem Sozialstatus“ schlechter abschneiden. Dies betrifft vor allem die Lesekompetenzen. Das Fazit hierfür lautet: „Ein Drittel des Leistungsvorsprungs der einheimischen Schüler/innen ist ausschließlich auf die unterschiedlichen sozioökonomischen Rahmenbedingungen zurückzuführen.“ Auf die restlichen zwei Drittel wird in der Analyse nicht näher eingegangen.<sup>208</sup> Ziel des Schulwesens ist es, Chancengleichheit herzustellen. Von Chancengleichheit spricht man, „wenn sich die Leistungen von Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen familiären Verhältnissen nicht unterscheiden“. Die PISA-Studie belegt, dass dies in Österreich nicht gegeben ist.<sup>209</sup> Von Seiten der OECD wird Österreich empfohlen, eine Bildungspolitik zu schaffen, die Chancengerechtigkeit auch für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ermöglicht, unabhängig vom sozioökonomischen Status.<sup>210</sup> Bildungsnahe Familien sind zum Großteil zur sogenannten Spitzengruppe zu zählen, während Kinder aus bildungsfernen Familien „überproportional oft unter den Risikoschülerinnen –und schülern zu finden sind“. Es sind vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die in der Risikogruppe „überrepräsentiert“ sind. In der Risikogruppe Lesen haben 27 % einen Migrationshintergrund, in Mathematik 28 % und in den Naturwissenschaften 34 %. Der Anteil von Migranten im österreichischen Schulwesen beläuft sich in etwa auf 15-16%. Auch die OECD betont, wie wichtig das „sichere Beherrschen von Grundkompetenzen für gesellschaftliche, soziale und berufliche Integration“ ist. Doch den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mangelt es viel häufiger als einheimischen Schülerinnen und Schülern an Grundkompetenzen. Zum Teil erreichen sie in „Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaft maximal die unterste Kompetenzstufe“. Diese Ergebnisse zeigen deutlich auf, dass bildungspolitischer Handlungsbedarf vorherrscht.<sup>211</sup> Vergangenes Jahr wurde von der Bertelsmann Stiftung ein Bericht veröffentlicht, der sich mit sozialer Gerechtigkeit in der OECD befasst. Darin wurde unter anderem der Bildungszugang thematisiert und international verglichen. Auch dieser Bericht belegt, dass Chancengleichheit in Österreich nicht vorherrscht. Österreich nimmt hierbei im OECD-Vergleich einen der schlechtesten Plätze ein und liegt damit deutlich unter dem OECD-Schnitt. Auf den ersten Plätzen befinden sich Island, Finnland, Dänemark und Schweden. Der OECD Durchschnitt liegt zwischen 15 und 16, wobei sich Österreich auf Platz 24 befindet.<sup>212</sup> Betrachtet man soziale Kohäsion und Gleichheit, so schneidet Österreich auch hier auffallend schlecht ab. Hierbei

<sup>208</sup> Vgl. Schwantner / Schreiner, 2009: S. 40-43.

<sup>209</sup> Vgl. Schwantner / Schreiner, 2009: S. 46-49.

<sup>210</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>211</sup> Vgl. Schwantner / Schreiner, 2009: S. 46-49.

<sup>212</sup> Vgl. Bertelsmann Stiftung, 2011: S. 18-19



nimmt Österreich Platz 21 ein. Aus dem Bericht geht hervor, dass besonders Migranten davon benachteiligt sind.<sup>213</sup> Auch hier wird betont, wie wichtig soziale Gerechtigkeit ist und dass sie auch „Teilhabegerechtigkeit“ bedeutet. Jedem Menschen sollten die gleichen „Verwirklichungschancen durch gezielte Investitionen in die Entwicklung individueller Fähigkeiten“ ermöglicht und garantiert werden. Das Fazit dieser Studie ist eine Aufforderung zum Handeln. „Soziale Gerechtigkeit und marktwirtschaftliche Leistungsfähigkeit müssen sich keineswegs gegenseitig ausschließen.“ Dies belegen die skandinavischen Länder sehr gut. Handlungsbedarf herrscht auch deswegen, weil es die Zukunft aller Bürgerinnen und Bürger bestimmt. Es ist eine Frage der Solidarität und Zukunftsverantwortung, „moralisch, politisch und ökonomisch“ entsprechend zu handeln und Chancengleichheit zu ermöglichen.<sup>214</sup> In der letzten Zeit wurden einige Studien zum Thema Schule und Migration durchgeführt. Vor allem die PISA-Studien dienten als Auslöser, sich vertiefend mit der Problematik zu befassen. Dazu zählen beispielsweise die Studien „Bilingualität & Schule“, „Sprachentwicklung in- und ausländischer Schüler/innen“ und „Evaluation des Bewegten Lernens – das Wiener Modell“. Das Hauptthema dieser Studien bildet die Frage: „Was hat den größten Einfluss auf Schulleistung?“. Die wichtigsten Einflüsse sind die Intelligenz, denn „je höher die Intelligenz, umso besser fallen die Testergebnisse aus“. Des Weiteren ist die „soziale Schicht bzw. der Bildungsstatus der Eltern“ ausschlaggebend. Aber auch „der Einfluss der jeweiligen Erstsprache“ konnte nachgewiesen werden. Aus der Studie „Bilingualität & Lernen“ geht hervor, „dass Kinder, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien bzw. den Nachfolgestaaten stammen, ähnliche Testergebnisse erbringen wie die deutschsprachigen Schüler/innen“. Solche Resultate sind aber mit Vorsicht zu genießen, da sie nicht automatisch bedeuten, dass die Kinder keine Schulschwierigkeiten hätten.<sup>215</sup> Ergebnisse, die Intelligenz als wichtigsten Ausgangsfaktor sehen, sind mit Vorsicht zu genießen. Wie aus dieser Diplomarbeit hervorgeht, hängen erfolgreiche Mehrsprachigkeit und Intelligenz eng zusammen. Intelligenz, als Ergebnis erfolgreicher kognitiver Förderung, scheint auf den ersten Blick logisch, ist aber, näher betrachtet, das Resultat der sozialen Schicht beziehungsweise des Bildungshintergrunds der Eltern. Vielmehr ist es der Zusammenhang diverser Faktoren.

---

<sup>213</sup> Vgl. Bertelsmann Stiftung, 2011: S. 25-27.

<sup>214</sup> Vgl. Bertelsmann Stiftung, 2011: S. 31-32.

<sup>215</sup> Vgl. Khan-Svik (1), 2008: S. 256-259.

## 4. Chancengerechtigkeit als Kernaufgabe der Schule

### 1. Schule als Institution

Grundsätzlich sei zum Begriff Schule gesagt, dass es unterschiedliche Wahrnehmungen und Auffassungen darüber gibt und dass ihr unterschiedliche Attribute zugeschrieben werden. So ist Schule beispielsweise

- ☐ „ein Ort des Lernens und der persönlichen Entwicklung [...] und des Wissenstransfers“ sowie
- ☐ eine Erziehungseinrichtung und wird
- ☐ „als Schonraum, als Lebens- und Erfahrungsraum, als Sozialisationsinstanz, als Selektionsinstrument oder als gesellschaftliche Reproduktionseinrichtung“ gesehen.

Die Schule nimmt unter anderem Einfluss auf die „Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien“. Einerseits gestaltet sie, andererseits ist sie aber sehr wohl gestaltbar.<sup>216</sup> Sie ist in einem ständigen Prozess der Entwicklung und „jede Schule und jede Lehrperson innerhalb einer Schule [hat] ein gewisses Maß an Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der Wahrnehmung dieser Funktion“.<sup>217</sup> Um die Institution Schule zu begreifen, bedarf es eines historischen Rückblicks. Schule ist, so wie das Militär und das Gefängnis, eine Institution, „die der Disziplinierung von Körper und Geist sowie der Reproduktion hegemonialer Verhältnisse dient“.<sup>218</sup> Mit der Etablierung des Nationalstaates kam eine Neuorientierung. „Das Verhältnis von Schule und Nationalstaat war bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts durch eine enge funktionale Beziehung der gegenseitigen diskursiven Hervorbringung bestimmt“. Ende des 20. beziehungsweise Anfang des 21. Jahrhunderts stand durch Globalisierung und Migration die Schule vor neuen Herausforderungen, die es zu bewältigen galt. Die Schülerschaft setzte sich vermehrt aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die andere Lebensgewohnheiten und Familiensprachen mitbrachten.<sup>219</sup> Durch die Industrialisierung veränderte sich auch das Schulwesen. Während die europäische Bevölkerung in den 1950er eine „Volksschülergesellschaft“ mit nur wenigen Akademikern und vielen Analphabeten war, ist sie heute eine „Gesellschaft von Hochschul- und Fachhochschulabsolventen“. Während im 19. Jahrhundert der Volksschulabschluss als Regel gesehen wurde, war es ab den 1950er Jahren der Hauptschulabschluss. Die Matura war

---

<sup>216</sup> Vgl. Blömeke, 2009: S. 15.

<sup>217</sup> Vgl. Blömeke, 2009: S. 24.

<sup>218</sup> Di Natale, 2005: S. 25.

<sup>219</sup> Vgl. Radtke, 2008: S. 655-656.

der „privilegierten Minderheit vorbehalten“. Heutzutage ist es das Ziel, die Zahl der Hochschulabsolventen hoch zu halten beziehungsweise zu steigern. Eine negative Folgeerscheinung ist die sogenannte Bildungstitelinflation. Der Statuserhalt ist ein wichtiger Faktor bei Bildungsentscheidungen und wird in dieser Diplomarbeit noch genauer ausgearbeitet. Damit der Status erhalten werden kann, muss „vermehrt in Bildung investiert werden“. Diese Entscheidung ist heutzutage keine einmalige, da die Tendenz zum lebenslangen Lernen geht.<sup>220</sup>

## 2. Historischer Rückblick

Wie bereits einleitend angesprochen, ist die heutige Lage nur im Kontext der Vergangenheit zu verstehen. Aus diesem Grund fasse ich die Schultheorien der letzten Jahrhunderte chronologisch grob zusammen.

Im Laufe der Zeit haben sich diverse Theorien über Schule entwickelt. Die ersten nennenswerten Schultheorien basieren auf den Überlegungen von Hegel und Schleiermacher und stammen aus dem 19. Jahrhundert. Einerseits wird die „Legitimität der Schule als staatliche Institution“ hervorgehoben und andererseits wird sie als „Bindeglied zwischen Familie und Gesellschaft“ gesehen. Herbart steht dieser Meinung kritisch gegenüber „und verneint die Möglichkeit, Pädagogik und institutionalisierte staatliche Erziehung miteinander vereinbaren zu können“. Ende des 19. Jahrhunderts vermehren sich die kritischen Äußerungen und Meinungen. In dieser Zeit entstehen die ersten Versuchsschulen, „in denen [...] neue Ansätze der Gestaltung von Schule und Unterricht“ erprobt werden. Das 20. Jahrhundert ist geprägt von der Schultheorie Bernfelds. Er schreibt der Schule einen „Modernitätsrückstand“ zu, da sie „der gesellschaftlichen Entwicklung „hinterher hinke““. Laut Bernfeld liegt die Hauptaufgabe der Schule in der „Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Hierarchien“. Es werden „andere Ziel als vorgeblich intendiert angestrebt“. Dabei ist vom sogenannten „heimlichen Lehrplan“ die Rede.<sup>221</sup> Die heutige Schultheorie steht vor dem Hintergrund der Auffassung Hentings. Henting ist „um die Gefährdung der Zivilisation durch die Rückkehr der Barbarei – vor allem in Gestalt des Rechtsextremismus“ besorgt. Henting nennt bei der Formulierung seiner Schultheorie folgende Punkte:

- ☐ „Schule als Lebensraum gibt Kreativität und Emotionen Raum und fordert individualisierten Unterricht.“
- ☐ Die Schule „verfügt über selbst aufgestellte Regeln für das Zusammenleben.“

<sup>220</sup> Vgl. Qzuenzel / Hurrelmann, 2010: S. 13.

<sup>221</sup> Vgl. Blömeke, 2009: S. 16-17.

- „Im Interesse einer Förderung des ganzen Menschen ist der Unterricht fächerübergreifend angelegt und enthält auch alltagswichtige Gegenstände.“
- „Und als Brücke zwischen der Privatwelt der Familie und der öffentlichen Welt der Gesellschaft lässt Schule die Erfahrungsbereiche der Schülerinnen und Schüler mit zunehmenden Alter immer größer werden.“

Für Henting wird Schule zum „Lebens- und Erfahrungsraum“ und diese Ansicht ist in der heutigen Zeit sehr verbreitet.<sup>222</sup> Im Hintergrund der soeben thematisierten Schultheorien gehe ich nun zu bildungspolitischen Ereignissen der letzten Dekaden über. Als in den 1960er Jahren die Gastarbeiterbewegung einsetzte, stieß diese auf „keine nennenswerte pädagogische Reaktion“. Es wurde davon ausgegangen, dass die Gastarbeiter nur vorübergehend in Österreich bleiben und somit wurden sie nicht im Bildungswesen thematisiert.<sup>223</sup> Diefenbach sieht in der „relativ geringen Zahl“ den Grund für die geringe Reaktion und die Ansicht, dass es sich um ein „randständiges Thema“ handelt.<sup>224</sup> Die Arbeitsmigration ist offensichtlich „ökonomisch gewollt jedoch „politisch unerwünscht“.<sup>225</sup> Es wurde nach dem Motto vorgegangen: „man rief Arbeitskräfte und Menschen kamen und blieben“.<sup>226</sup> Die erwartete Rückkehr trat jedoch nicht in dem erwarteten Ausmaß ein und die Zahl der sogenannten „Ausländerkinder“ stieg an. Die Folge davon stellten „überforderte Lehrpersonen [und] Eltern, die den Schulerfolg ihrer Kinder durch die Anwesenheit „ausländischer“ Kinder gefährdet“ sahen, dar. In diesem Zeitraum beginnt sich die Pädagogik dieser Thematik zu widmen und aus den damaligen Ansätzen entwickelte sich die „Ausländerpädagogik“.<sup>227</sup> „Dementsprechend zielten sogenannte ausländerpädagogische Maßnahmen darauf ab, die kulturell bedingten „Defizite gegenüber dem im Bildungssystem als „normal“ Gesetzten“ [...] zu beseitigen“.<sup>228</sup> Es ist vor allem die deutsche Sprache, deren Erwerb in den Vordergrund gestellt wird. Es wurden spezielle Förderungen und Vorbereitungsklassen zusammengestellt. Im Zuge dessen entwickelte sich der „muttersprachliche Ergänzungsunterricht“. Dieser sollte den Gastarbeitern eine Rückkehr ins Heimatland erleichtern. Die 1980er Jahren sind als Basis der „Interkulturellen Bildung“ zu sehen, die Bildung und Erziehung von „Ausländerkindern“ als „selbstverständliche schulische Aufgabe“ betrachten. Zu dieser Zeit beschränkten sich diese Denkansätze und

---

<sup>222</sup> Vgl. Blömeke, 2009: S. 22.

<sup>223</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 56-57.

<sup>224</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 221.

<sup>225</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 34.

<sup>226</sup> Mecheril, 2010: S. 59.

<sup>227</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 56-57.

<sup>228</sup> Diefenbach, 2010: S. 222.

Konzepte laut Mecheril auf den akademischen Diskurs. Dies erklärt auch, warum „Aspekte ethnischer, lingualer und kultureller Differenz in der Lehrerbildung nicht adäquat und nicht als grundsätzliche Aufgabe der Lehrer/innen behandelt“ wurden, obwohl die Studien „erhebliche Mängel“ belegten. Andererseits wurden „Forderungen nach der Respektierung von Differenz und Vielfalt“ laut.<sup>229</sup> Als der Terminus „interkulturell“ zu jener Zeit „im Zusammenhang mit Bildung, Erziehung und Pädagogik Verwendung“ findet, wird er zum Schlagwort für das Themenfeld Migration und Bildung.<sup>230</sup> Der Europarat konzipierte 1984 eine Empfehlung an die Regierungen der Mitgliedsstaaten. Darin steht beispielsweise, dass Lehrerinnen und Lehrer so ausgebildet werden sollen, „dass sie die Vielfalt kultureller Ausdrucksformen in ihrer eigenen nationalen Kultur und in den Migrationsgemeinschaften erkennen, merken, wie sehr ethnozentrische Einstellungen Menschen verletzen können, merken, dass sie selbst kulturelle Mittler werden können“.<sup>231</sup> Da es sich hierbei um eine Empfehlung handelt, wurde diese nur in einem bedingten Ausmaß von den Mitgliedsstaaten, so auch Österreich, aufgenommen. In den 1990er Jahren tendierte die Interkulturelle Bildung hin zu einer „zentralen Qualifikation für alle Schüler/innen“. Die Interkulturelle Pädagogik fokussiert nicht die „Defizite der Ausländer“ und setzt sich für einen „Perspektivenwechsel“ ein. Es „wird ein Mangel an professionellen Fähigkeiten im Umgang mit Differenz und Fremdheit festgestellt“ und die Interkulturelle Pädagogik „etabliert sich als eigenständiges erziehungswissenschaftliches Fachgebiet.“ Als in den 2000er Jahren Studien wie beispielsweise PISA die nachteilige Situation für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund belegten, wurde diese bisher im akademischen Bereich diskutierte Thematik auch in der breiten Öffentlichkeit thematisiert. Die „(Sprach-) Defizite ausländischer Kinder und Jugendlicher“ sind dabei vordergründig. Daraus ergibt sich folgende Tendenz: „Integration wird (erneut) mehr und mehr zur Praxis der Aufforderung zur Angleichung an die dominante Lebensform.“ Wenn in diesem Zeitraum von „Sprache“ die Rede ist, so ist damit ein „Deutschdefizit“ gemeint.<sup>232</sup> Hinter Hilfestellungen sind im Grunde nicht wirklich Hilfestellungen gemeint, sondern Kontrolle und Hilfe. Die Kinder sollen an einer Gesellschaft teilnehmen können, die von „Einheimischen“ dominiert und kontrolliert wird und sich „deren Interessen und Normen unterwerfen“.<sup>233</sup> Gombos führt den „Guide for the development of language education policies“ aus dem Jahr 2003 des Europarats an. Die Kernziele dessen sind der „plurilinguale Sprecher“ sowie eine Politik, die sich

<sup>229</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 56-57.

<sup>230</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 18.

<sup>231</sup> Barowski, 2008: S. 105.

<sup>232</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 56-58.

<sup>233</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 55.

gegen Einsprachigkeit richtet. Ziel ist es, die Bürgerinnen und Bürger Europas plurilingual zu machen. Im Falle Österreichs würden die Bürgerinnen und Bürger Deutsch, Englisch und eine weitere Sprache erlernen. Es wird empfohlen, dass es sich bei der dritten Sprache um eine Nachbarschafts-, und/oder Umgebungssprache handelt.<sup>234</sup> Konkret wären dies Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch, Slowenisch, aber auch Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch etc. Jedoch sieht die Realität anders aus. Die sogenannten neuen Migrationssprachen wie BKS und Türkisch werden stillschweigend und zwischen den Zeilen ausgeschlossen.<sup>235</sup> Die Empfehlungen und Appelle der EU verbleiben zumeist Empfehlungen und Appelle. Di Natale schreibt, dass bisher keine wesentlichen Maßnahmen von der EU tatsächlich umgesetzt wurden.<sup>236</sup> Gezielte Maßnahmen sollen der „gesellschaftlichen Entwicklung“ und „individuellen Vielfalt“ dienen. Gombos schreibt: „Dieser Prozess bedarf aber einer Sprachenpolitik, die konkrete Maßnahmen setzt, damit Menschen ihre mitgebrachte Sprache auf hohem Niveau konsolidieren können und zwei weitere Sprachen lernen können.“<sup>237</sup> Zwar ist dieser „Europagedanke“ verbreitet und wird auch angestrebt. „Gleichzeitig wird das Potential, das die Aufnahmeländer zur Verfügung haben, nicht erkannt oder nicht als solches gewürdigt.“<sup>238</sup> Gombos kritisiert in diesem Zusammenhang den in Österreich vorherrschenden monolingualen Habitus, der „die Vereinheitlichung fördert“ und eine „plurilinguale Erziehung [...] wird mit dem vorherrschenden „monolingualen Habitus“ [...] nicht erreicht werden können.“<sup>239</sup> Auf der anderen Seite steht die Schule Mehrsprachigkeit negativ gegenüber, denn sie „geht von einer „Gleichartigkeitsnormalität“ aus und versteht Differenz und Heterogenität eher als „Störung“. Die Monolingualität wird bevorzugt.“<sup>240</sup> Im Schulwesen wird Monolingualität als Normalität angesehen und Mehrsprachigkeit stellt die Ausnahme dar. Dies ist, wie auch Ingrid Gogolin mit der Problematik des monolingualen Habitus betont, eng mit der Nationalstaattheorie verbunden.<sup>241</sup> Diese Einstellung ist kein Phänomen unserer Zeit sondern basiert auf dem „historischen Umgang der Institution Schule mit Heterogenität und Differenz“. Nach wie vor erwartet die Schule Homogenität und zielt diese gleichzeitig auch an.<sup>242</sup>

---

<sup>234</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 10-12.

<sup>235</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 18.

<sup>236</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 41-42.

<sup>237</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 10-12.

<sup>238</sup> Boos-Nünning, 2009: S. 30.

<sup>239</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 10-12.

<sup>240</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 55.

<sup>241</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 115.

<sup>242</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 58.

*„Die vorherrschenden erziehungswissenschaftlichen Vorstellungen, Kategorisierungen und Zielsetzungen sind derart von der Prämisse der Monolingualität geprägt, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit derzeit oft nur als Addition von [...] zwei monolingualen Sprachen verstanden und aus der Perspektive der Einsprachigkeit heraus konzeptualisiert werden kann.“<sup>243</sup>*

Vereinfacht gesagt lässt sich daraus schließen, dass die Institution Schule trotz steigender Migrantenanzahl den monolingualen Habitus ausgebaut hat.<sup>244</sup> Mecheril kritisiert, dass obwohl das „Humankapital zu einer der begehrtesten Ressourcen im globalen Wettstreit um die Sicherung des nationalen Wohlstandes und der nationalen Konkurrenzfähigkeit“ geworden ist, werden im Bildungsbereich die Ressourcen dennoch nicht genutzt.<sup>245</sup>

*„Bildung ist nicht nur eine formale, auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Ressource des Humankapitals, sondern eine entscheidende Voraussetzung für unterschiedliche Lebenschancen.“<sup>246</sup>*

Auch Dirim präferiert eine „ressourcenorientierte Sichtweise“.<sup>247</sup> In Zeiten von „Globalisierung, Internationalisierung und kultureller Pluralisierung“ wird das vorhandene Kapital nicht genutzt, sondern stattdessen vergeudet, ja sogar als Hürde angesehen.<sup>248</sup> Und das, obwohl „Bildung und Lebenschancen immer enger geworden“ sind und somit auch das „Interesse an mittlerer und höherer Bildung“ ansteigt. Bildung wurde zum „zentralen, „ständebildenden“ Element“.<sup>249</sup> Es entwickelte sich im Laufe der letzten Jahre verstärkt die „Migrationspädagogik“, die einen „Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik“, die von Migration geprägt ist, propagiert. Die Migrationspädagogik hat das Ziel, „Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, die weniger Macht über andere ausüben“ zu verbreiten.<sup>250</sup> Auch Mecheril betont:

*„Die Art und Weise, wie der Zusammenhang zwischen „Migration und Bildung“ diskutiert und gestaltet wird, muss also immer auch mit Bezug auf die Geschichte*

---

<sup>243</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 116.

<sup>244</sup> Vgl. Radtke, 2008: S. 659.

<sup>245</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 9.

<sup>246</sup> Becker / Lauterbach, 2010: S. 13.

<sup>247</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 116.

<sup>248</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 139.

<sup>249</sup> Vgl. Becker / Lauterbach, 2010 :S. 25.-26.

<sup>250</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 19.

*des gesellschaftlichen und pädagogischen Umgangs mit Differenz rückbezogen werden.*“<sup>251</sup>

Das Durchschnittsalter in Österreich wächst an und „eine Verknappung gewisser höherer Qualifikationen“ ist umgänglich, indem entweder das Humankapital der aktuellen Bevölkerung genutzt wird, oder indem ausländische qualifizierte Arbeitskräfte angeworben werden.<sup>252</sup>

*„Angesichts der vergleichsweise langsamen Höherqualifizierung der in Österreich ansässigen Bevölkerung, insbesondere von Personen mit Migrationshintergrund, können sich in absehbarer Zukunft Arbeitskräfteengpässe im oberen Qualifikationssegment ergeben, die das Wirtschaftswachstum und damit die Wohlfahrt in Österreich nachhaltig beeinträchtigen können.*“<sup>253</sup>

Chancengerechtigkeit sollte somit ermöglicht werden und das Potential von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sollte genutzt und gefördert werden. „Dabei kommt der Beherrschung der deutschen Sprache eine zunehmend wichtige Rolle zu, wenn man den Übergang von einer Industriegesellschaft zu einer Wissensgesellschaft meistern will.“<sup>254</sup> In der heutigen Zeit gibt es somit mehrere Gründe, warum man im Schulwesen den Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbischem Migrationshintergrund und ihre Sprachkenntnisse legen sollte. Soziale Ungerechtigkeit sollte in der Schule ausgeglichen werden. Im folgenden Kapitel gehe ich darauf ein, wie die Schule jedoch, wider erwarten, soziale Ungleichheit fördert.

### **3. Soziale Ungerechtigkeit in der Schule**

Häufig wird die vorhandene Ungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund bei den Schülerinnen und Schülern gesucht. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass dies eine sehr einseitige Betrachtungsweise ist. „Vielmehr wird diese Ungleichheit „in der Organisation Schule selbst erzeugt““. Die Schule wird als Ort der institutionellen Diskriminierung.<sup>255</sup> Es ist eine falsche Argumentation, wenn behauptet wird, dass das schlechte Abschneiden an Studien wie PISA mit dem kulturellen Erbe der Migrantenkinder erklärt werden kann.<sup>256</sup> Schülerinnen und Schüler werden im

---

<sup>251</sup> Mecheril, 2010: S. 59.

<sup>252</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 58.

<sup>253</sup> Biffl, 2009: S. 58.

<sup>254</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 58.

<sup>255</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 74.

<sup>256</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 228.



„Schulsystem schlechter gestellt“. Dies ist aber keine neuentdeckte Erkenntnis. Bereits vor Jahrzehnten wurden wissenschaftliche Texte publiziert, die sich hinsichtlich ihrer Erkenntnis kaum von denen der heutigen Zeit unterscheiden.<sup>257</sup> Vor etwa drei Dekaden war die Meinung in der Wissenschaft verbreitet, dass „Ungleichheit im Bildungssystem ein Stück sozialer Realität, Chancengleichheit ein normatives Postulat“ sind.<sup>258</sup> Heute, wie auch damals, wurde folgende Problematik festgestellt: „Die Anwesenheit dieser Gruppe sei eine gewaltige Herausforderung für das Bildungssystem.“ Spätestens seit den Veröffentlichungen der PISA-Studien steht diese Thematik wieder im Mittelpunkt der öffentlichen Debatte.<sup>259</sup> „Soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs sind mit der Veröffentlichung von PISA“-Ergebnissen in die Interessensfelder von „Politik, Presse, Öffentlichkeit und Wissenschaft gerückt“.<sup>260</sup> Das Thema Bildungsungleichheit wird jedoch bereits seit den 1960er Jahren erforscht, doch erst durch die Bestrebungen der OECD und den Ergebnissen der PISA-Studien wird diesem Thema mehr Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>261</sup> Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es der Bildungspolitik in den letzten dreißig Jahren nicht gelungen ist, entsprechend handlungsorientiert zu agieren. Sondern im Gegenteil: die Lage der Migrantenkinder hat sich im Vergleich zu den anderen Kindern verschlechtert.<sup>262</sup> Eine Längsschnittstudie aus den Niederlanden, an der 700 Schülerinnen und Schüler teilnahmen, belegt, dass „Differenzen im Verlauf der Schulzeit zu einem erheblichen Teil erst erzeugt bzw. weiter verstärkt werden“. Die Schule sollte die Voraussetzungen bei Schulbeginn ausgleichen und nicht die Schülerinnen und Schüler aus den höheren sozialen Schichten bevorzugen und ihr kulturelles Kapital begünstigen.<sup>263</sup> Die soziale Ungerechtigkeit in der Schule führt zu folgendem Faktum:

*„Schüler/innen, die als solche mit Migrationsgeschichte gelten, sind nach wie vor an für höhere Schulabschlüsse qualifizierten allgemeinbildenden Schulen unterrepräsentiert und an Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert, und dies selbst bei vergleichbarem sozialem Status.“*

Diese Aussage bestätigt die Ansicht, dass die Schuld nicht bei den Schülerinnen und Schülern und auch nicht bei ihren Familien und ihrem Milieu zu suchen ist, sondern dass die Institution Schule soziale Ungerechtigkeit fördert. Die aktuelle Lage ist somit die zu erwartete Folge der

---

<sup>257</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 121-122.

<sup>258</sup> Vgl. Maaz [ua], 2010: S. 69.

<sup>259</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 121-122.

<sup>260</sup> Vgl. Maaz [ua], 2010: S. 69.

<sup>261</sup> Vgl. Ditton, 2010: S. 268.

<sup>262</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 121-122.

<sup>263</sup> Vgl. Ditton, 2010: S. 264.

sozialen Lage und eine von der Schule verursachte Ungleichheit. Mecheril bezeichnet diesen Prozess als „Schlechterstellung der Anderen“ und betont, dass es die Aufgabe der Schule ist, sozialer Ungerechtigkeit präventiv gegenüberzustehen, anstatt sie zu fördern.<sup>264</sup> Es lassen sich drei Kernprobleme im Schulwesen zusammenfassen, die soziale Ungleichheit fördern:

- zwischenschulische,
- innerschulische und
- außerschulische Faktoren.

Zu den zwischenschulischen Faktoren zählen strukturelle Aspekte wie beispielsweise das selektive Bildungssystem. Die Bildungsentscheidungen von Migranten sind oftmals von der schulischen Beratung abhängig und diese wirkt sich negativ auf die schulische Laufbahn der Kinder aus. Die frühe Selektion ist ebenfalls ein zusätzliches Hindernis. In der Literatur wird dies auch „institutionelle Ausdifferenzierung“ bezeichnet. Zu den innerschulischen Faktoren zählen gewisse Alltagsroutinen wie zum Beispiel sogenannte Habitustheorien. Außerschulische Faktoren dagegen sind beispielsweise die Familie und die peer-group.<sup>265</sup> Es wird davon ausgegangen, dass die „sozial (und ethnisch) selektive Erwartungs-, Wertschätzungs- und Belohnungsstruktur der Bildungsinstitutionen für über die Schullaufbahn wachsende soziale Disparitäten verantwortlich ist“.<sup>266</sup>

Einerseits sind es institutionelle Effekte wie zum Beispiel „Lehrpläne, Lehrerkompetenzen und Unterrichtskulturen“. Andererseits wirken auch Kompositionseffekte. Dazu gehören die „leistungsmäßige, soziale, kulturelle und lernbiographische Zusammensetzung der Schülerschaft“, die Einfluss auf die „Unterrichts- und Interaktionsprozesse“ nehmen.<sup>267</sup> So trägt unter anderem die Schule durch „Aspekte der Organisation und Ausstattung der Schule, der Methodik und Didaktik des Unterrichts und seiner Inhalte sowie der Qualifikation und Kompetenz des Personals“ dazu bei.<sup>268</sup> Der Einfluss von Schulpolitik, Schulgesetzen, Lehrplänen, Lehrbüchern und pädagogischen Konzepten sollte hinterfragt und näher beleuchtet werden. Oftmals lässt sich das Problem bereits in der Unterrichtsgestaltung finden, welches „als bedeutsam für die Verteilung von Teilhabechancen anzusehen“ ist. Der Unterrichtsgestaltung stehen grundsätzliche Erwartungen gegenüber, zum Beispiel, „dass sie sich positiv auf die Bildungschancen aller Heranwachsenden in sprachlich und kulturell pluralen Gesellschaften auswirken.“ Die Schule soll allen Kindern, somit auch Kindern mit Migrationshintergrund, die

<sup>264</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 122-123.

<sup>265</sup> Vgl. Maaz [ua], 2010: S. 70.

<sup>266</sup> Vgl. Maaz [ua], 2010: S. 80-81.

<sup>267</sup> Vgl. Maaz [ua], 2010: S. 87.

<sup>268</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 124-126.

bestmögliche Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen.<sup>269</sup> Andererseits sind die Bildungsvoraussetzungen, die die Schülerinnen und Schüler mitnehmen. Dazu zählt auch das familiäre Milieu mit ihrer Einstellung und ihren unterstützenden Möglichkeiten. Spezifische Aspekte beziehen sich auf „jene Benachteiligung, die direkt mit dem Migrationsstatus“ in Zusammenhang steht. Dies betrifft beispielsweise sprachliche oder kulturelle Bedingungen. Mit unspezifischen Aspekten dagegen meint man Aspekte, die beispielsweise mit dem „sozioökonomischen Status der Eltern und Familien“ zusammenhängen. Grundsätzlich lassen sich „drei zentrale außerschulische Aspekte“ nennen:

- ☐ der sozioökonomische Status der Familien,
- ☐ ihre kulturelle Orientierung und
- ☐ ihre Sprache(n).

In vielen Debatten neigt man dazu, außerschulische, beziehungsweise unspezifische Aspekte, als „Mangel an Ressourcen der Familien“, zu sehen. Doch die Folge, dass die Schule diesen Mangel kompensieren könnte, wird nicht beachtet. Es ist die Schule, die Ungleichheit hervorbringt, statt sie zu vermeiden. Denn in erster Linie sind „jene im Bildungssystem erfolgreich [...], die die Normalitätserwartung der Schule erfüllen“. Auch wenn Migranteneltern Interesse an der Förderung ihrer Kinder haben, so werden sie aus der Informationskultur ausgeschlossen, zB „Elternabende, Elternsprechstunden, informelle Kontakte zwischen Eltern, Organisation von Festen und Aktivitäten“. Es sind genau jene Ereignisse, die die Eltern ins Schulleben einbeziehen. Die „kulturelle Praxis der Schule“ erschwert diesen Familien jedoch den Zugang vor allem in sprachlicher Hinsicht. Dies wird fälschlicherweise in der Praxis als Desinteresse bewertet. Doch „viele Migrationsandere wissen, dass sie ihre Schlechterstellung in der Migrationsgesellschaft nur mit intergenerationalen Bildungsprojekten verbessern können.“ Vergleicht man die Relevanz der sozioökonomischer Situation mit der Bildungspolitik des Herkunftslandes, so stellt man fest, dass der sozioökonomische Status bedeutender ist.<sup>270</sup>

*„Ein niedrigeres Haushaltseinkommen verringert allgemein die Wahrscheinlichkeit eines hohen Bildungserfolges, da bei der schulischen Unterstützung von Kindern durch ihre Familien Geld direkt (Kauf von Büchern, Ermöglichung von Nachhilfe) oder indirekt (Wohnungsfläche und Zimmeranzahl; Zahl der jüngeren Geschwister, um die sich die älteren zum Teil kümmern müssen; Entfernung zu*

<sup>269</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 133.

<sup>270</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 124-126.

*„guten Schulen“) Rahmenbedingungen schafft, die oft nachteilig auf Lern- und Bildungsprozesse wirken.“<sup>271</sup>*

In dieser Diplomarbeit führe ich in vorangehenden Kapiteln einige Statistiken an, die belegen, dass Migranten in Österreich in unteren sozialen Schichten leben und somit über ein niedrigeres Haushaltseinkommen verfügen. Auch die in diesem Zitat angeführten indirekten Faktoren wie die Wohnungsgröße wurden in dieser Arbeit bereits explizit auf die Migranten aus Bosnien, Kroatien und Serbien in Österreich erörtert. Folglich sind „Jugendliche mit Migrationshintergrund am unteren Ende des sozialökonomischen Spektrums angesiedelt“. Die schlechte sozioökonomische Stellung ihrer Eltern wirkt sich negativ auf den schulischen Erfolg aus.<sup>272</sup> Den genannten außerschulischen Aspekten kann die Schule selbstverständlich nur in einem gewissen Rahmen entgegenwirken. Dabei darf jedoch die Effizienz und Macht der innerschulischen Aspekte nicht außer Acht gelassen werden. Die Institution Schule hat die Aufgabe, vorhandene Ungleichheiten auszugleichen. Tut dies die Schule nicht, so „trägt [sie] damit zu einer folgenreichen Festschreibung und Verstetigung von Ungleichheit bei.“ Einer der wichtigsten Punkte, der zu Ungleichheit führt, ist die „kulturell und lingual einseitige Praxis“ der Institution Schule. Mecheril bezeichnet diese Vorgangsweise als „unangemessen“, denn die Schule „be- und verhindert“ diesen Menschen eine „erfolgreiche Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen“.<sup>273</sup> Die Erwartungen der Schule gehen über die bereits genannten Kriterien hinaus. Wie aus meiner Diplomarbeit hervorgeht, ist es die Monolingualität, die die Schule voraussetzt. „Die monolinguale Schule, die die Pflege anderer, nicht deutscher Sprachen nicht nur unterlässt, sondern zuweilen sogar explizit sanktioniert, drängt die Zweisprachigkeit der Schüler/innen und damit diese selbst ins Abseits.“ Die vorhandene Mehrsprachigkeit wird für die Kinder zum Problem.<sup>274</sup> Das häufig angeführte Argument, dass alle dieselben Voraussetzungen hätten, führt nicht automatisch zu einem zufriedenstellenden Ergebnis. Dies wird als „Diskriminierung durch Gleichbehandlung“ bezeichnet. Ungleichbehandlung ist zu gewissen Momenten der Schullaufbahn besonders prekär. Dies betrifft die Einschulung, den Übergang in die Sekundarstufe und im Falle einer Aufnahme in eine Sonderschule. Neben diesen heiklen Momenten sind es vor allem die „handelnden Akteure (Lehrerin/innen, Eltern, Schüler/innen), die die Ungleichheit bestimmen.“<sup>275</sup> Interessant ist, dass das Bildungswesen „dem Grundsatz der Gleichheit verpflichtet“ ist. „Niemand darf beispielsweise

---

<sup>271</sup> Mecheril, 2010: S. 126.

<sup>272</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 71.

<sup>273</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 127-128.

<sup>274</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 132-133.

<sup>275</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 134-135.

se aufgrund seiner oder ihrer kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit, dem sozialen Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit von öffentlicher Bildung und Erziehung ausgeschlossen sein.“ Doch die Schülerinnen und Schüler sind nicht gleich und bringen auch unterschiedliche Voraussetzungen mit.<sup>276</sup> Bewiesenermaßen werden Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachigem Hintergrund aber ausgeschlossen.

*„Weil nun aber strikte Gleichbehandlung bei gegebenen Umständen und ungleichen Startbedingungen Benachteiligungen erzeugt, fortschreibt und bestätigt, besteht eine der zentralen Anforderungen beispielsweise an das schulische Bildungssystem darin, den von Schüler/innen eingebrachten Besonderheiten zu entsprechen.“<sup>277</sup>*

Die in der Diplomarbeit in einem späteren Kapitel thematisierte Interkulturelle Pädagogik versucht, an dieser Stelle anzusetzen und der Gleichbehandlung bei vorhandener Ungleichheit zu entgegnen, setzt aber gleichzeitig die Gleichbehandlung nicht in den Mittelpunkt ihres Tätigkeitsfeldes.<sup>278</sup>

#### **4. Schule als Ort der Reproduktion von Ungleichheit**

Wie bereits im vorangehenden Kapitel besprochen ist es die Institution Schule, die mit Ungleichheit konfrontiert ist und die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler „anspricht, aufnimmt oder auch ignoriert“. Basierend auf dieser Ausgangssituation stehen der Schule zwei Möglichkeiten offen. Sie kann die „gesellschaftlichen Ungleichheiten reproduzieren“ oder „bestrebt sein, sie zu überwinden“.<sup>279</sup> Der Einfluss der Schule betrifft aber nicht nur die sprachliche Ebene, denn dort lernen Kinder den Unterschied zwischen Migrant und Nicht-Migrant.<sup>280</sup>

*„Die „Illusion der Chancengleichheit“ [...] besteht darin, dass unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssysteme zur Verfügung gestellt werden, dies aber zu einer raffinierten, da maskierten Form der Reproduktion von Ungleichheit beiträgt.“<sup>281</sup>*

---

<sup>276</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 180.

<sup>277</sup> Mecheril, 2010: S. 180.

<sup>278</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 180-181.

<sup>279</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 105.

<sup>280</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 123.

<sup>281</sup> Mecheril, 2010: S. 128.

Ditton bezeichnet die aktuellen Geschehnisse als „Ideologie der Chancengleichheit“. Er sieht darin eine „Verschleierung systemimmanenter Reproduktionsmechanismen“, die der herrschenden Schicht ihre Macht aufrechterhalten lässt. Die Mechanismen und Maßnahmen hierfür sind vielseitig.<sup>282</sup> Dies lässt sich dadurch dokumentieren, dass jene, die nicht den Normalitätserwartungen der Schule entsprechen, benachteiligt sind und schlechter abschneiden.<sup>283</sup> Die Schule sollte folglich danach streben, den von ihren Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Differenzen zu umgehen, anstatt sie zu ignorieren oder ineffizient gleich zu behandeln.<sup>284</sup> Fakt ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auch in unserer heutigen Zeit im Schulwesen scheitern beziehungsweise die Schule mit einem niedrigen Schulabschluss verlassen. Ein Grund hierfür ist die bereits angesprochene Normalitätserwartung. Dies umfasst „etwa die Vorstellung darüber, was einen „normalen Schüler“ auszeichnet, was eine „normale Leistung“ ist, wie sich „normalerweise“ das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden oder Lehrkräften und Eltern gestaltet und so weiter.“ Eng damit einher geht das für diese Diplomarbeit relevante sogenannte sprachliche Selbstverständnis.<sup>285</sup> Zusammenfassend führe ich folgendes Fazit an:

*„Je stärker ein Bildungssystem stratifiziert ist, je mehr Bildungshürden auf dem Weg zur höheren Bildung überwunden werden müssen, je segmentierter die Bildungswege und je breiter die Bildungsangebote an den einzelnen Übergangsstellen im Bildungssystem sind, desto schwerer wiegen sekundäre Herkunftseffekte bei der Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen.“<sup>286</sup>*

Wie bereits angesprochen, stellt die Selektion eine Bildungshürde dar. Dies ist ein schulstruktureller Mechanismus, der Bildungsungleichheit reproduziert, wobei der Zeitpunkt von großer Bedeutung ist. Frühe Selektion ist, wie in dieser Arbeit angesprochen, abzulehnen. Das Fehlen von Förder- und Betreuungsmaßnahmen ist ebenfalls ein Mechanismus, der Ungleichheit fördert und reproduziert.<sup>287</sup> An einer anderen Stelle dieser Diplomarbeit gehe ich auf die Notwendigen der Rassismusreflexion ein, die einen enormen Beitrag zur Chancengleichheit und erfolgreichen Pädagogik hat. Auf die Themen Rassismus und Reflexion gehe ich im Kapitel über kulturelle Ansätze bei der Überwindung des monolingualen Habitus ein. Oftmals

---

<sup>282</sup> Vgl. Ditton, 2010: S. 248.

<sup>283</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 128.

<sup>284</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 130.

<sup>285</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 132.

<sup>286</sup> Becker / Lauterbach, 2010: S. 17.

<sup>287</sup> Vgl. Ditton, 2010: S. 249-250.

wird in der Literatur kritisiert, dass der Großteil der Lehrerinnen und Lehrer sich ihrer Diskriminierung nicht bewusst sind. Mit ihrer Haltung fördern sie aber die Reproduktion von Ungleichheit. Selbstreflexion ist ein „Kern professioneller Kompetenz“. Anstatt Kinder mit dem in dieser Diplomarbeit besprochene Defizithypothese zu begegnen, sollten sie vielmehr den „positiven Blick“ bevorzugen. Hierfür bedarf es eines Habituswechsel. Dies betrifft auch die Erzieherinnen und Erzieher im Kleinkindalter.<sup>288</sup>

*„Soziale Ungleichheit und ihre Folgen für Lebenslagen und Bildungsprozesse auch von kleinen Kindern zu thematisieren, ist [...] kein Rückfall in ein überwunden geglaubtes Kindbild, nach dem das Kind mit Defiziten belastet wird, vielmehr eine dringend notwendige Ergänzung des „positiven“ Bildes von Kindheit und Kindern“.*<sup>289</sup>

Das „Vorenthalten grundlegender Bildungsmöglichkeiten im frühen Kindesalter“ wirkt sich negativ auf den weiteren Bildungsverlauf aus.<sup>290</sup> Auch Rabe-Kleberg betont, dass „die Wurzeln für die notorische herkunftsbedingte Ungleichheit der Bildungschancen [...] in einer biographisch frühen Phase zu suchen, der Phase der frühen Kindheit“ ist. Unzählige Untersuchungen belegen „faktisch diskriminierende Haltungen und Handlungen von Erzieherinnen gegenüber Kindern und Eltern aus bildungsarmen Milieu“. Ein solches Handeln entspricht keiner professionalisierten und zeitgemäßen Pädagogik.<sup>291</sup>

## 5. Bildungsentscheidungen von Migranten

Wie im Kapitel über die Reproduktion von Ungleichheit näher beschrieben, neigen vor allem Bildungsinstitutionen des unteren Ranges, die sich im Zuge der Bildungsexpansion als gefährdet und existenzbedroht sehen, ihren Aufnahmemaßstab zu senken. „Insgesamt erbrachte die Bildungsexpansion einen Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen, aber keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen.“<sup>292</sup> Bei Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schichten wie den bosnisch/kroatisch/serbischsprachigen Schülerinnen und Schüler spielen die Lehrerinnen und Lehrer im Volksschulbereich eine enorme Rolle, da sie für die Eltern als Ansprechperson fungieren und Bildungsentscheidungen beeinflussen. Dazu meinen Gogolin und Krüger-Potratz:

<sup>288</sup> Vgl. Rabe-Kleberg, 2010: S. 47-48.

<sup>289</sup> Rabe-Kleberg, 2010: S. 48.

<sup>290</sup> Vgl. Rabe-Kleberg, 2010: S. 51.

<sup>291</sup> Vgl. Rabe-Kleberg, 2010: S. 51-52.

<sup>292</sup> Becker / Lauterbach, 2010: S. 13.

*„Im Falle von Schullaufbahnentscheidungen für Kinder mit Migrationshintergrund, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem niedrig bewerteten Schulschluss führen, werde häufig auf ethnisierende bzw. kulturalisierende Argumentationen zurückgegriffen, um Empfehlungen zu legitimieren.“<sup>293</sup>*

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind in ihrer Sozialisation einander ähnlich. „Der Prozess der Sozialisation geht unter „objektiven“ Existenzbedingungen vonstatten, die bei Menschen, die derselben sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Lage angehören, einander ähnlich sind.“ Folglich haben Angehörige dieser sozialen Schicht „große Gemeinsamkeiten in ihrem Habitus“. Selbstverständlich verlaufen neben dem gemeinsamen Habitus noch individuelle Mechanismen.<sup>294</sup> Der Frage, welchen Einfluss der Habitus auf die Bildungsentscheidungen von Migranten hat, werde ich mich in diesem Teil der Arbeit widmen. Generell lässt sich durch die gesamte Gesellschaft hinweg eine gewisse Tendenz hinsichtlich Lebens- und Bildungsentscheidungen erkennen.

*„Menschen, die unter prekären materiellen Umständen aufgewachsen sind und leben, neigen oft eher zu vorsichtigen und bescheidenen Zukunftsentscheidungen, während Mitglieder begüterter Klassen eher höhere Risiken eingehen – mit dem Effekt, dass sie auch höhere Gewinne erzielen können.“<sup>295</sup>*

Die soziale und ökonomische Lage von Migranten ist, wie bereits Gombos prägnant formulierte, prekär. Ihre Bildungsentscheidungen sind tendenziell weniger risikoreich, sondern eher bedacht. Bereits im Kindergarten lassen sich gewisse Züge feststellen. „Migranteneltern schicken ihre Kinder seltener und wenn doch, dann kürzer in vorschulische Betreuungseinrichtungen“.<sup>296</sup> Die Annahme, dass Migranteneltern kein großes Interesse an der Bildung ihrer Kinder hätten, weil sie womöglich im Falle einer Rückkehr ins Herkunftsland „wertlos“ sein könnte, ist falsch und laut Diefenbach unrealistisch.<sup>297</sup> Bezüglich der Volksschulwahl stehen die Migranteneltern vor einer sprachlichen Wissenshürde. Sie sind mit dem Volksschulangebot nicht vertraut und melden ihre Kinder tendenziell in die nächstgelegene öffentliche Schule an. Österreichische Eltern dagegen sind mit dem Angebot vertrauter und wählen stattdessen gezielt Schulen mit geringerem Ausländeranteil. Interessant ist, dass „Kinder aus Migrationsverhältnissen deutlich schlechter eingeschult werden“. Betrachtet man die Lage in Gymnasien und Hauptschulen, so lassen sich ebenfalls markante Bildungsentscheidungen von Migranten

<sup>293</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 128.

<sup>294</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 130.

<sup>295</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 130.

<sup>296</sup> Vgl. Khan-Svik (2), 2008: S. 565-567.

<sup>297</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 232.



erkennen. Ich merke an dieser Stelle aber an, dass die Bildungsentscheidungen von Migranten nicht automatisch ihre eigenen Entscheidungen sind, sondern das Ergebnis komplexer Prozesse und meinungsprägender Aspekte. Während in Sonderschulen, Hauptschulen und Polytechnischen Schulen der Migrantenanteil auffallend höher ist, ist er an der AHS Unter- und Oberstufe auffallend niedriger. Familien mit Migrationshintergrund entscheiden sich – so scheint es – eher für niedriger qualifizierende Schultypen.<sup>298</sup> Auf dem Weg zur universitären Bildung ist das Gymnasium als „Flaschenhals“ zu sehen und die Matura als „Nadelöhr“.<sup>299</sup> Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit bosnisch/kroatisch/serbischem Hintergrund im österreichischen Schulwesen in den Schulstufen 9-12 sieht folgendermaßen aus:

6,3 %	Polytechnische Schulen
5,8 %	Berufsbildende mittlere Schulen
4,1 %	Lehre inklusive Berufsschule
3,8 %	Berufsbildende höhere Schule
3,4 %	Allgemeinbildende höhere Schule

300

Die Bildungsentscheidungen von Migranten sind ein Resultat der „schulischen Leistung, den Selektionsmechanismen des jeweiligen Bildungssystems und der familiären Bewertung von Bildung“.<sup>301</sup> „Sozialschichtspezifische Bildungsentscheidungen resultieren vor allem aus der Bildungsaspiration der Eltern und der schulischen Leistung der Kinder.“<sup>302</sup> Zu den sozialschichtspezifischen Merkmalen zählen unter anderem das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital der Familien. Die Familie wirkt sich beispielsweise in der Bewertung von Bildung stark aus, sodass man „von schichtspezifisch habitualisierten Lerngewohnheiten sprechen kann“.<sup>303</sup> Armut ist ein wesentlicher Faktor bei der Bildungsentscheidung. „Familien, die von Armut bedroht sind, senken die Erwartungen an die Bildungsprozesse ihrer Kinder radikal ab und verstärken so Selektionsprozesse“.<sup>304</sup> Wie im Kapitel über die prekäre soziale Lage von bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachigen Schülerinnen und Schülern herausgeht, sind sie öfter von Armut betroffen. Hinzu kommt, dass durch Selektion eine sogenannte ethnische Differenzierung entsteht.<sup>305</sup> Maaz, Baumert und Trautwein führen in ihrem Artikel über die Genese

<sup>298</sup> Vgl. Khan-Svik (2), 2008: S. 565-567.

<sup>299</sup> Vgl. Becker, 2010: S. 223.

<sup>300</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>301</sup> Vgl. Maaz [ua], 2010: S. 71.

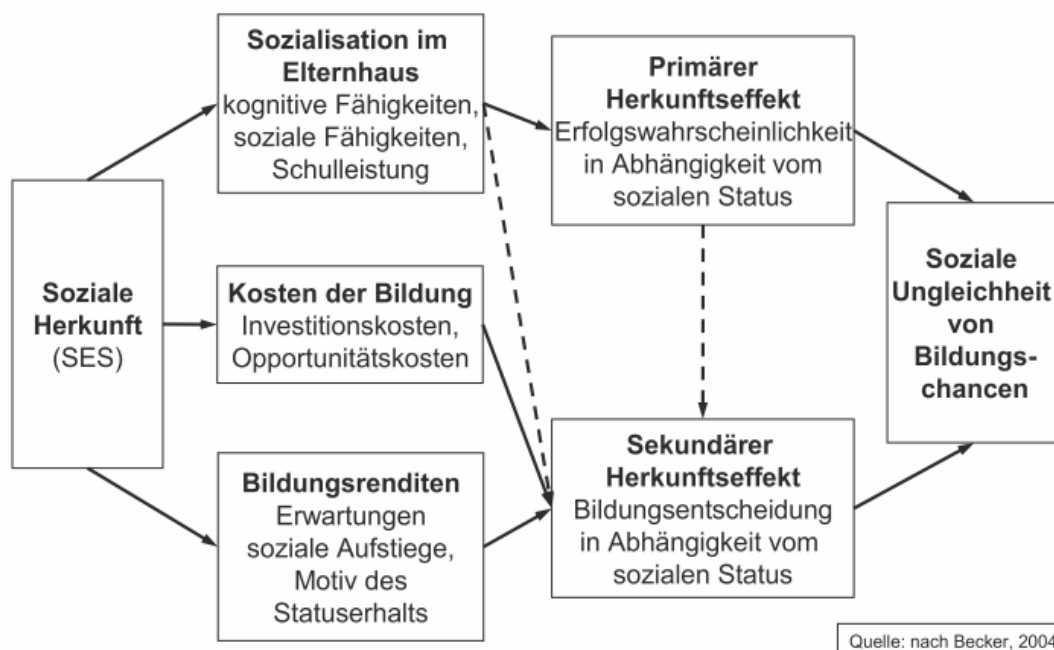
<sup>302</sup> Maaz [ua], 2010: S. 71.

<sup>303</sup> Vgl. Maaz [ua], 2010: S. 71-72.

<sup>304</sup> Rabe-Kleberg, 2010: S. 51.

<sup>305</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 227.

sozialer Ungleichheit das Modell von Boudon an, das die Entstehung soziale Disparitäten im Bildungsbereich erklärt.



306

Die „Bildungsvorstellung und Lebensplanung“ spielen bei der Bildungsentscheidung wichtige Rollen. Je nachdem, wie bildungsfern bzw. –nah die Familien sind, desto wahrscheinlicher sind gewisse Entscheidungen „vorbestimmt“. Es ergeben sich soziale Disparitäten, die primäre und sekundäre Herkunftseffekte widerspiegeln. Während für primäre Herkunftseffekte die schulische Leistung der Kinder von großer Bedeutung ist, ist es bei den sekundären Effekten die „Kosten-Nutzenabwägung“.<sup>307</sup> Primäre Herkunftseffekte sind bereits vor Schulantritt vorhanden. „Kinder aus sozial begünstigten Familien [verfügen] zum Beispiel über bessere kognitive Grundfähigkeiten als Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien.“<sup>308</sup> Denn „Kinder aus höheren Sozialschichten [erlangen] infolge der Erziehung, Ausstattung und gezielten Förderung im Elternhaus eher Fähigkeiten, die in der Schule vorteilhaft sind.“ Arbeiterkinder hingegen sind wegen ihrer sozialen Herkunft kognitiv benachteiligt. Ungleichheiten, die im Jugendlichenalter gemessen werden, sind als Resultat primärer und sekundärer Faktoren zu sehen.<sup>309</sup> Eine weitere Theorie befasst sich mit Werten und Erwartungen und stammt von Erikson und Jonsson. Dabei geht es um den Aspekt des Statuserhalts. „Das Motiv des Statuserhalts in der Generationenfolge besagt, dass Eltern für ihre Kinder Bildungsentscheidungen

<sup>306</sup> Maaz [ua], 2010: S. 72.

<sup>307</sup> Vgl. Maaz [ua], 2010: S. 72-73.

<sup>308</sup> Maaz [ua], 2010: S. 89.

<sup>309</sup> Vgl. Becker / Lauterbach, 2010: S. 15-16.

vermeiden, die einen sozialen Abstieg nach sich ziehen.“<sup>310</sup> Denn grundsätzlich streben Eltern „eine bestmögliche Entscheidung im Interesse ihres Kindes“ an.<sup>311</sup> Fakt ist, dass „Eltern aus den Mittel- und Oberschichten bestrebt [sind], den bereits erreichten Sozialstatus in der Generationenfolge zu erhalten und möglichst einen Statusabstieg zu vermeiden.“<sup>312</sup> Dies lässt sich meines Erachtens auch auf die untere Schicht übertragen. Wie bereits einige Seiten zuvor angesprochen, hat sich die Lage hinsichtlich der Bildung von der ersten zur zweiten Generation nicht verbessert. Drastisch ist das Ergebnis im Nachbarland Deutschland, in dem „die zweite Generation eine schlechtere Performanz [...] hat als die erste Generation MigrantInnen“. In Österreich schneidet sowohl die erste als auch die zweite Generation im Vergleich zu den „einheimischen“ Schülerinnen und Schülern schlechter ab. Österreich liegt hierbei unter dem OECD-Durchschnitt. Daraus lässt sich schließen, dass es in Österreich „länger als eine Generation [dauert], um mit den Einheimischen“ mithalten zu können. Die Sprachkenntnisse und das Alter bei der Migration sind mitunter die wichtigsten Faktoren.<sup>313</sup> Da es aber die Schule nicht schafft, die Schlechterstellung auszugleichen, entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler nicht ihrem Humankapital entsprechend. Dies hat nicht nur Folgen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler, sondern für die gesamte Gesellschaft und Wirtschaft.<sup>314</sup> Auch das von Boudon abgebildete Entscheidungsmodell bezieht den Statuserhalt mit ein. Der sekundäre Herkunftseffekt umfasst auch die Frage nach dem Nutzen; darunter fällt unter anderem der Statuserhalt. Zum sekundären Herkunftseffekt zählt auch die Erfolgswahrscheinlichkeit. Das Gerechtigkeitsempfinden ist besonders bei sekundären Herkunftseffekten relevant.<sup>315</sup> Basierend auf der Wert-Erwartungs-Theorie ergibt sich folgende Grafik:

---

<sup>310</sup> Maaz [ua], 2010: S. 74.

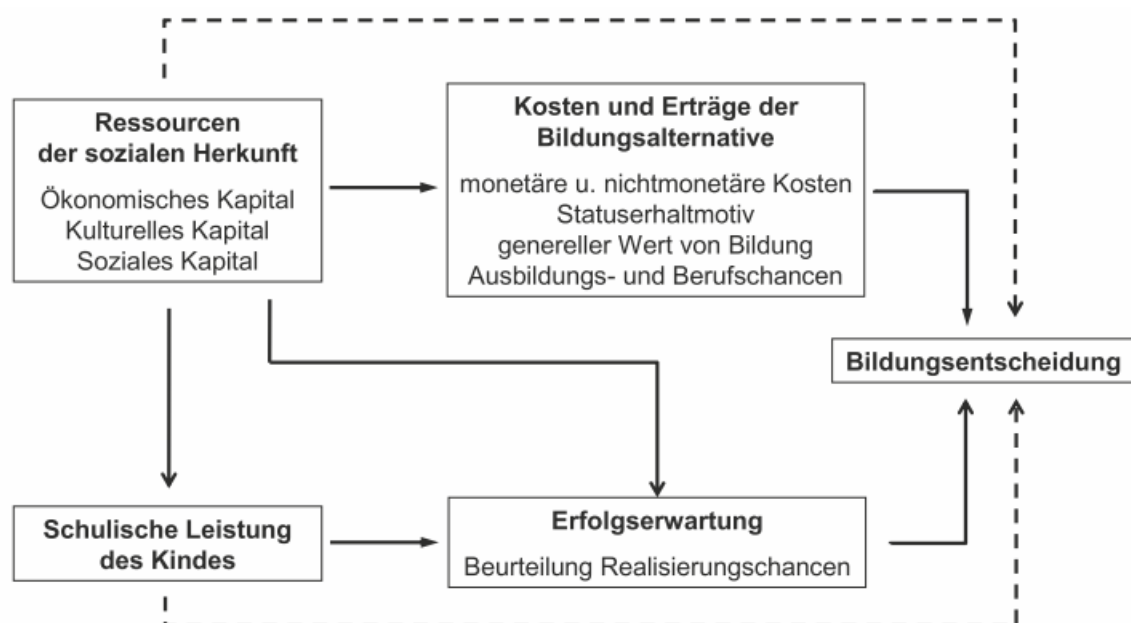
<sup>311</sup> Vgl. Ditton, 2010: S. 255.

<sup>312</sup> Becker / Lauterbach, 2010: S. 19.

<sup>313</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 73.

<sup>314</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 75.

<sup>315</sup> Vgl. Maaz [ua], 2010: S. 74-76.



316

Bildungsentscheidungen von Migranten sind als ein Wechselspiel zwischen unterschiedlichsten und sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren zu sehen. Zu diesen Faktoren zählen einerseits die Ressourcen der Familien und andererseits die damit eng verbundene schulische Leistung des Kindes. Daneben werden die Kosten und potentiellen Vorteile von Bildung integriert. Die Wirtschaftlichkeit von Bildung wird hierbei in Frage gestellt. Des Weiteren nehmen Erfolgserwartungen und die Erfolgswahrscheinlichkeit einen enormen Einfluss auf die Bildungsentscheidung. Diese Abbildung ist als „vereinfachtes Modell“ zu sehen, da die tatsächlichen Bildungsentscheidungen komplexer sind.<sup>317</sup> Des Weiteren sind „elterliche Bildungsentscheidungen von institutionellen Vorgaben und der Struktur des Bildungswesen „erzwungen“. Die frühe Selektion erschwert dies zusätzlich.<sup>318</sup> In der heutigen Zeit wird oftmals die Rational-Choice-Theorie genannt, wenn es darum geht, die Ungleichheit zu erklären. Dazu zählen „Modelle des individuellen Bildungsverhaltens“ sowie „soziale Mechanismen für Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten“. <sup>319</sup> In dieser Diplomarbeit gehe ich sowohl auf die Bildungsentscheidungen von Migranten als auch auf die Reproduktion von Ungleichheit im Schulwesen näher ein. In diesem Teil der Arbeit stelle ich mir die Frage, warum Schülerinnen und Schüler, beziehungsweise ihre Eltern, tendenziell „einfachere“ Schule wählen. Faktoren sind beispielsweise

- subjektive Unsicherheit,
- Zeitdruck bei der Entscheidungsfindung,

<sup>316</sup> Maaz [ua], 2010: S. 75.

<sup>317</sup> Vgl. Maaz [ua], 2010: S. 75.

<sup>318</sup> Vgl. Becker / Lauterbach, 2010: S. 17.

<sup>319</sup> Vgl. Becker / Lauterbach, 2010: S. 14.

- fehlende Informationen,
- mangelnde Fähigkeit, den Konsum von zu erwartenden Belohnungen aufzuschieben und / oder
- geringe ökonomische Ressourcen

„So wird dann eine kurze Schullaufbahn wie die Hauptschule gewählt, um rasch das Ziel „frühes Erwerbseinkommen“ zu realisieren.“<sup>320</sup> Es darf aber nicht, wie bereits betont, außer Acht gelassen werden, dass die Bildungsentscheidungen nicht nur von den Migranten selbst abhängen. Eng mit der Entscheidung verbunden sind auch die „gesellschaftlichen Bedingungen, die sie vorfinden und mit denen sie sich arrangieren müssen“. Die Aufnahmegesellschaft leistet ebenso einen wichtigen Beitrag.<sup>321</sup> Betrachtet man die Anzahl von Migranten an Universitäten, so stellt man fest, dass der Anteil auffallend gering ist. Einerseits lässt sich dies damit erklären, dass bereits in der Primärschulzeit nicht die entsprechenden Weichen gelegt wurden.<sup>322</sup> Der Leistungsunterschied ist mit dem Ende der Volksschule signifikant und steigert sich im Laufe der Zeit.<sup>323</sup> Andererseits kommt dazu, dass „sich Arbeiterfamilien eher für eine qualifizierte, ertragreiche und wenig riskant erscheinende Berufsausbildung ihrer Kinder entscheiden“. Eine kürzere und berufsorientierte Ausbildung ist außerdem kostengünstiger.<sup>324</sup> Vergleicht man die Übergänge von Maturanten auf die Universitäten, so ist klar ersichtlich, dass Arbeiterkinder, trotz in etwa gleichgroßer Erfolgserwartungen, sich gegen ein Hochschulstudium entscheiden. Einerseits spielen finanzielle Faktoren eine Rolle, andererseits ist es die soziale Distanz, die die Maturanten davon abhält. Dem könnte entgegengewirkt werden, indem beispielsweise bildungsferne Schichten mehr Informationen über die Vorteile und Finanzierungsmöglichkeiten erhielten. Hierbei wäre ein Ausbau von Berufs- und Studienberatungen notwendig.<sup>325</sup>

## 5. Ansätze zur Überwindung des monolingualen Habitus

*„Wer Mehrsprachigkeit erreichen möchte, der muss auch Mehrsprachigkeit fördern. Sie darf folglich nicht nur als Übergangsphase zur deutschen Einsprachigkeit ausgenutzt werden. Dies würde*

---

<sup>320</sup> Becker / Lauterbach, 2010: S. 32.

<sup>321</sup> Vgl. Diefenbach, 2010.: S. 233.

<sup>322</sup> Vgl. Becker, 2010: S. 224.

<sup>323</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>324</sup> Vgl. Becker, 2010: S. 224.

<sup>325</sup> Vgl. Becker, 2010: S. 230-233.

*eine Vergeudung der Lebenschancen von Individuen und einen unnötigen Verzicht auf gesellschaftliche Ressourcen bedeuten.“*  
(Jürgen Meisel)<sup>326</sup>

In diesem Kapitel stelle ich einige Ansätze vor, die zur Überwindung des monolingualen Habitus führen und Chancengerechtigkeit ermöglichen, damit Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbischem Migrationshintergrund kein Bildungsrisiko sondern eine Bildungschance darstellen. Die aktuelle Ausgangslage ist, wie aus dieser Diplomarbeit herausgeht, problematisch. In der Literatur wird immer wieder eine „dringende Handlungsnotwendigkeit“ propagiert.<sup>327</sup> Fest steht: „Mehrsprachigkeit ist ein Faktum gegenwärtiger gesellschaftlicher Kontexte“ und in Österreich wird nicht nur Deutsch gesprochen.<sup>328</sup> Die Art und Weise, wie damit umgegangen wird, ist unterschiedlich. Als Beispiel führe ich eine katholische Privatschule aus dem Pongau an, in der das Deutschsprechen Zwang ist und andere Sprachen seitens der Direktion verboten wurden. Die Schule wird von ca. 400 Schülerinnen und Schülern besucht, wobei ca. 15 Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht als Muttersprache haben. Dies entspricht in etwa 4 Prozent. Das Sprechen fremder Sprachen wurde als störend empfunden und Deutschsprechen wird als integrationsfördernd angesehen.<sup>329</sup> Eine solche Reaktion ist in mehrfacher Hinsicht nicht zielführend und abzulehnen. Einerseits stehen die Human Linguistic Rights, auf die ich etwas später eingehe. Andererseits ist dies aus pädagogischer Sicht abzulehnen. „

*„Will man ihnen [den Mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern] pädagogisch nicht mit der Gewalt eines Redeverbots begegnen, bleibt keine Alternative, als die fiktive Pluralität der Sprachen, die [...] gesprochen werden, erstens zur Kenntnis zu nehmen und dies zweitens in einem grundlegenden Sinne zu achten.“<sup>330</sup>*

Die jetzige Lage kann man als negative Auswirkung des nicht-Förderns bezeichnen. Die Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedarf vieler Verbesserungen. „Jugendliche mit Migrationshintergrund [sind] am unteren Ende des sozialökonomischen Spektrums“. Betrachtet man einzelne schulische Leistungen, so stellt man fest, dass „es in Österreich kaum zu einer Verbesserung der schulischen Fähigkeiten [...] der zweiten Generation gegenüber der ersten Generation kommt.“ Österreich liegt, wie bereits thematisiert, unter

<sup>326</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 191.

<sup>327</sup> Vgl. Boos-Nünning, 2009: S. 32.

<sup>328</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 115.

<sup>329</sup> <http://derstandard.at/1276412989706/Zwang-zu-Deutsch-Sprachenstreit-in-Salzburger-Privatschule> Letzter Zugriff am 23.03.2012.

<sup>330</sup> Mecheril, 2010: S. 115.

dem OECD-Schnitt. Das nicht-Fördern von sprachlichen Kompetenzen schadet nicht nur den jungen Menschen, sondern auch am Ende der gesamten österreichischen Gesellschaft und Wirtschaft.<sup>331</sup> „Sprache kann Integrationshürde sein, sie ist es aber nie allein. [...] Wer sich in einer neuen Gesellschaft willkommen fühlt, wird sich der Kommunikation mit ihr nicht verschließen und sich folglich ihrer Sprache bedienen.“<sup>332</sup> Die Integration sollte, wie bereits gesagt, als zweiseitiges Handeln verstanden werden. Eine auf die Defizite ausgerichtete Pädagogik ist somit abzulehnen. Die Ausgangssituation ist, wie aus dieser Arbeit hervorgeht, vielseitig, doch sollte das Hauptaugenmerk vor allem auf das Potential der Institution Schule gelegt werden und dieses sollte kritisch analysiert werden. Die Ungleichheiten zwischen den Schülerinnen und Schülern mit oder ohne Migrationshintergrund sind in erster Linie „in der Organisation der Schule selbst erzeugt“, denn die Schule tendiert dazu, institutionelle Diskriminierung zu erzeugen und zu fördern.<sup>333</sup> In dieser Diplomarbeit schildere ich unter anderem die problematische Lage von Migranten in Österreich und widme mich in diesem Abschnitt möglichen Lösungsansätzen. Bevor ich konkreter Denkansätze bespreche, möchte ich folgenden Grundstein für erfolgreiche Mehrsprachigkeit ansprechen. Damit es zu einem Erfolg kommt, bedarf es nicht bloß Engagement nur seitens der „Ausländer“ oder nur der „Inländer“. Denn dieser Prozess ist ein beidseitiger. Einerseits bedarf es der „Lernbereitschaft der Zuwanderer“ und andererseits die Unterstützung „der einheimischen Bevölkerung“.<sup>334</sup> Populistische Politik nutzt diesen Denkansatz aus und stützt sich auf die Methode des sogenannten *blaming the victim*.<sup>335</sup> Es ist als ein Schritt in die richtige Richtung anzusehen, dass die Benachteiligung, die prekäre soziale und ökonomische Lage, die Chancenungerechtigkeit nicht bei dem Migranten selbst gesucht wird.<sup>336</sup>

Einleitend in dieses Kapitel führe ich eine meines Erachtens interessante Ansicht zu diesem Thema an. Ingrid Gogolin verweist in ihrem Werk über den monolingualen Habitus auf eine empirische Studie, die Ende der 1980er Jahre von Baker und Lenhardt durchgeführt wurde. Es konnten „Interdependenzen in der Bildungsbeteiligung einheimischer und eingewanderter Kinder, aber keine Gleichheit der Bildungschancen“ festgestellt werden. So waren es die eingewanderten Schülerinnen und Schüler, die die Bildungschancen der inländischen Schülerinnen und Schülern verbesserten. Dies geschah durch die Umverteilung der Schulplätze, denn

---

<sup>331</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 71-75.

<sup>332</sup> Mayer, 2006: S. 339.

<sup>333</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 73-74.

<sup>334</sup> Vgl. Fischer, online, zuletzt gesehen am: 12.03.2012.

<sup>335</sup> Vgl. Radtke, 2008: S. 662.

<sup>336</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 134.

die eingewanderten Kinder besuchten „niedrigst-qualifizierte“ Schulen und ermöglichten den Inländerinnen und Inländern aufgrund Platzmangel den Aufstieg in eine besser Schule. Im Laufe der Zeit verbesserte sich aber die schulische Ausbildung der zugewanderten Kinder. Laut dieser Studie ist es aber nicht Verdienst des Schulwesens, sondern der „schrumpfenden Zahl der einheimischen Schüler, denn hierdurch werden Plätze in Gymnasien [...] frei“. „Kinder mit deutschem Hintergrund werden [...] in Gymnasien befördert, weil Einwandererkinder ihre Plätze in Hauptschulen einnehmen.“ Die Zahl einheimischer Schülerinnen und Schüler sank zuerst in Hauptschulen und später auch in Gymnasien.<sup>337</sup> Interessant ist hierbei, „dass es bei zurückgehender Schülerzahl nicht zur Schließung einer Sonderschule komme, sondern dazu, dass der Maßstab abgesenkt werde, der bei der Zuweisung zu dieser Schulform angewendet wurde.“ Baker und Radtke betonen, dass existenzbedrohte „Bildungsinstitutionen von niedrigem Rang“ oftmals auf dieses Medium zurückgreifen.<sup>338</sup> Wichtig ist, dass die folgenden Punkte nicht, wie es Boos-Nünning nennt, „im Appellativ verbleiben“.<sup>339</sup> Die Punkte sollen einerseits primäre soziale Effekte durch beispielsweise gezielten Spracherwerb ausgleichen und andererseits die sekundären sozialen Effekte wie zum Beispiel durch Schulstrukturen, die nicht von einer frühen Selektion geprägt sind, kompensieren.<sup>340</sup>

Die OECD empfiehlt Österreich folgendes:

- Verbesserung der Teilnahme an und der Qualität der Elementarbildung
- Angemessene Sprachförderung für alle SchülerInnen
- Verbesserung der Lehr- und Lernsettings
- Einbindung von Eltern, Communities und Schulen zur Unterstützung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund<sup>341</sup>

Eltern und Communities sollten laut OECD vor allem deswegen in Österreich stärker in das Schulgeschehen eingebunden werden, da „der Schulunterricht nur halbtags erfolgt“. Eltern sollten aus der Sicht der Schule den weiteren Bildungsauftrag übernehmen, so zum Beispiel eine „Unterstützung bei den Lern- und Hausaufgaben“ bieten.“ Der Einfluss der Familie wird somit in den Vordergrund gerückt. Die Empfehlung gilt somit vor allem der Politik, die entsprechende Initiativen in die Wege leiten sollte, um die Familien mit Migrationshintergrund in das Schulgeschehen einzubinden. Die OECD lobt hierbei das Projekt „Mama lernt Deutsch“, dass in dieser Diplomarbeit näher vorgestellt wird. Der Kritikpunkt lautet: „Das Schulsystem

<sup>337</sup> Vgl. Gogolin, 2008: S. 18-19.

<sup>338</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 128.

<sup>339</sup> Vgl. Boos-Nünning, 2009: S. 36.

<sup>340</sup> Vgl. Khan-Svik (2), 2008): S. 569-570.

<sup>341</sup> Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.



in Österreich verlässt sich in hohem Maße auf die Unterstützung durch die Eltern“. Ganztagschulen wären eine Lösung, diese sind jedoch in Österreich kaum vorhanden. Seitens der Schule wird argumentiert, dass Barrieren zwischen den Schulen und den Eltern herrschen. Sie sind „kultureller und sprachlicher Art“.<sup>342</sup> Im Kapitel über die Folgen der prekären sozialen Lage nenne ich einige Punkte, von den Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbischen Eltern betroffen sind. Darunter fällt auch beispielsweise die Betreuung bei Hausaufgaben und das geringere Wissen über das österreichische Schulwesen. Die Eltern sind in den meisten Fällen nicht im Stande, den Erwartungen der Schule nachzukommen. Somit wird die Ungleichheit durch die Erwartungshaltung der Schule und das Outsourcing von Aufgaben an die Eltern gefördert.

## **1. Sprachliche Aspekte**

Im folgenden Teil der Arbeit widme ich konkret diversen Aspekten, die zur Überwindung des monolingualen Habitus führen. Ich teile die auf den folgenden Seiten beschriebenen Aspekte in sprachliche, kulturelle und strukturelle Kategorien ein, wobei die einzelnen Kategorien bzw. Aspekte in einem wechselseitigen Verhältnis zu sehen sind und nicht getrennt voneinander wirken.

### **1. Mehrsprachigkeit in der Pädagogik**

Da die Mehrsprachigkeit „schon früh von der Erziehungswissenschaft als pädagogische Fragestellung erkannt“ wurde, gehören Mehrsprachigkeit und Pädagogik eng zusammen. Während in der Ausländerpädagogik vermehrt das Hauptaugenmerk auf die Deutschförderung gelegt wird, steht heutzutage vor allem die „Erhöhung der Chancengleichheit“ im Vordergrund. Der Deutscherwerb wird nicht auf den Deutschunterricht beschränkt. Vielmehr handelt es sich um ein fächerübergreifendes Vorhaben, da „Spracherwerb und Sprachentwicklung in jedem Unterrichtsfach eine große Rolle spielen“. Folglich benötigen Lehrerinnen und Lehrer entsprechende didaktische Kompetenzen.<sup>343</sup> Sprache wird in allen Fächern vermittelt und somit ist eine fächerübergreifende Förderung empfehlenswert. Hierfür bedarf es auch einer „Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen“ aus dem Spracherwerb und aus anderen Schulfächern.<sup>344</sup> Sprache dient nicht nur der Kommunikation. „Sprache stellt einen zentralen Weg zur Erschließung der Welt und eine wesentliche Voraussetzung für soziale, ökonomische und

---

<sup>342</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>343</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 99-102.

<sup>344</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

politische Teilhabe dar“. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass dieser Vorgang individuell verläuft.<sup>345</sup> Sprachliche Fähigkeiten sind für den schulischen Erfolg von enormer Bedeutung. „Die Ausdrucksfähigkeit und sprachliche Gewandtheit ist vermutlich als Schlüssel zum schulischen Erfolg anzusehen.“<sup>346</sup> Einerseits ist die Sprachkompetenz von großer Bedeutung, doch der Anerkennung der Sprache kommt eine noch größere Bedeutung hinzu. Denn relevant ist, „ob die Sprache, in der sie [Anmerkung: die Kinder] diese Kompetenz besitzen, anerkannt wird“ oder nicht. So nehmen diverse Faktoren wie Politik und Kultur auf die Wertzuschreibung von Sprachen Einfluss. Es ist laut Mecheril die Aufgabe der Pädagogik, dem kritisch gegenüber zu stehen und entsprechende Konsequenzen zu ziehen.<sup>347</sup> Sprachen dürfen nicht als für ewig gegeben angesehen werden, denn sie „sind Instrument und Spiegel gesellschaftlicher Entwicklung“ und verändern sich laufend. Ein typisches Merkmal von Sprachen ist die sogenannte interne Vielfalt. Der österreichische Sprachwissenschaftler Mario Wandruszka nennt die innere Mehrsprachigkeit „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“. Dabei verweist er auf die Vielfalt der deutschen Sprache, bei der die in der Schule gelernte deutsche Sprache nicht der zu Hause gesprochenen deutschen Sprache entspricht. Laut ihm sind somit alle Menschen zwei- oder mehrsprachig.<sup>348</sup> Wenn Mecheril, verweisend auf List, schreibt: „Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen“, dann bezieht er sich auf die gescheiterte Mehrsprachigkeit der heutigen Zeit. Wird die deutsche Sprache nicht ausreichend gut für den Schulunterricht erworben, so ist der Fehler nicht bei der Mehrsprachigkeit zu suchen, sondern an den „zur Verfügung stehenden allgemeinen Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten“. Bei der Frage, wer für diese nötigen Rahmenbedingungen verantwortlich ist, gehen die Meinungen auseinander. Blickt man über die Grenzen Österreichs hinweg und betrachtet dabei die Lage in Ländern, in denen Mehrsprachigkeit funktioniert, so stellt man gewisse grundsätzliche Unterschiede fest. „In Kanada beispielsweise wird von Eltern nicht erwartet, dass sie ihren Kindern die Schulsprachen Englisch und Französisch vermitteln“, sondern von der Schule. Zusätzlich wird in Kanada Familiensprache solcher Migranten gefördert, „weil sprachliche Vielfalt als persönliches Gut und gesellschaftliche Ressource wertgeschätzt wird“.<sup>349</sup> Diese Sichtweise wird auch von der OECD vertreten, die sich für „eine positive Sichtweise sprachlicher Vielfalt“ einsetzt.<sup>350</sup> Wie auch aus dieser Diplomarbeit herausgeht, ist die Lage in Österreich

---

<sup>345</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 99-102.

<sup>346</sup> Ditton, 2010: S. 254.

<sup>347</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 99-102.

<sup>348</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 103-104.

<sup>349</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 105.

<sup>350</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

eine gänzlich andere. Im Nationalsozialismus sah man in der Mehrsprachigkeit Negatives, denn sie würde den Menschen in seiner „psychischen Integrität schädigen“. Den Idealfall stellte Monolingualität dar. Heutzutage tendiert man zu dem Denken, „dass es besser, unproblematischer und zumindest für die öffentliche Bildung „billiger“ sei, einsprachig zu sein.“<sup>351</sup> Die Mehrsprachigkeitsforschung setzte Anfang des vergangenen Jahrhunderts ein. Als nicht erwartete schulische Probleme auftauchten, wurde rasch die Zielgruppe des Problems benannt: Migrantenkinder. Und „für deren Probleme [wurde] schnell ein Name gefunden: Bilingualismus“. Belegt wurde dies mit „Intelligenztests, die einsprachig in der Sprache des Aufnahmelandes durchgeführt“ wurden. Aus diesen Tests resultierte, dass die „bilingualen Kinder signifikant schlechter abschnitten, als ihre monolinguale Vergleichsgruppe“. Aufgrund Forschungen wie diesen formten sich die Theorien rund um den Terminus Mehrsprachigkeit. „Man ging davon aus, dass im Gehirn nur ein begrenzter Platz für eine Sprache vorhanden sei“. Folglich war Monolingualität nicht nur der Normalfall, sondern auch der Idealfall. Das menschliche Gehirn war laut damaliger Meinung, nicht im Stande, „mehr als eine Sprache vollständig aufzunehmen“. Des Weiteren ging man davon aus, „dass durch jede zusätzliche Sprache auch der Raum für weitere kognitive Prozesse eingeschränkt werde“. Bilingualität mache Kinder „intellektuell und psychisch verwirrt“. Als in den 1960er Jahren der Terminus „Semilingualität“ verbreitet wurde, sah man die „doppelte Halbsprachigkeit“ in der Wissenschaft als bewiesen, denn bilinguale Kinder erbrachten im Vergleich zu monolingualen Kindern schlechtere Leistungen. „Ihnen wurde unterstellt, keine der beiden Sprachen wirklich zu beherrschen.“ Erst nach der Überwindung gewisser politischer Tendenzen gelang es, in den 1970er Jahren erste „positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung“ zu erkennen. 1983 führten Pearl und Lambert eine Längsschnittstudie durch, die als „entscheidender Wendepunkt“ zu sehen ist. Aus dieser Studie ging hervor, dass bei „bilingualen Kindern signifikant bessere Werte in Intelligenz- und Sprachtests gemessen wurden.“ Hervorhebenswert ist, dass hierfür nicht neue Tests durchgeführt wurden, sondern sich die Ergebnisse auf bereits vorher durchgeführten Studien basierten. Aufgrund dessen „folgte eine Zeit der Idealisierung der Zweisprachigkeit“, was wiederum nötig war, um von damaligen politischen und ideologischen Standpunkten abzukommen. Aus heutiger Sicht ist diese Studie zu verallgemeinern und umfasst nicht die sogenannte Vielschichtigkeit der Mehrsprachigkeit.<sup>352</sup> Fakt ist aber, dass es „keinen an sich gegebenen, „natürlichen“ Nachteil von zweisprachigen Biographien oder Mehrsprachigkeit“ gibt. Vielmehr ist es die negative Zuschreibung, die von außen er-

---

<sup>351</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 109.

<sup>352</sup> Vgl. Bickes / Pauli, 2009: S. 87-88.

folgt, indem Sprachen mehr oder weniger Prestige zugesprochen wird.<sup>353</sup> Die Kontroversen, die mit dem Spracherwerb verbunden sind, werden in öffentlichen und politischen Diskussionen oftmals „hochgradig ideologisch ausgetragen“. Die Defizithypothese, die damals den Gastarbeiterkindern zugeschrieben wurde und Mehrsprachigkeit automatisch als Problem sah, ist über lange Zeit hinweg verbreitet geblieben.<sup>354</sup> Mit dem Schuleintritt treffen die Schülerinnen und Schüler drei grundsätzliche Probleme, die an sie gerichtet sind und sich im Laufe der Zeit vom monolingualen Habitus geformt wurden. „Zum einen erwartet die Schule Schüler/innen, die Deutsch in einem bereits differenzierten Maß sprechen können“. Andererseits bietet sie „in der Regel kein mehrsprachiges, sondern zumeist ausschließlich ein deutschsprachiges Angebot“. Der dritte Punkt bezieht sich auf die Unterrichtsmethodik, denn der Unterricht entspricht nicht der „alltagsweltlichen Sprachwirklichkeit“ der Kinder. Das in der Schule gesprochene Deutsch unterscheidet sich grundsätzlich vom Alltagsdeutsch, da es, obwohl es mündlich erfolgt, schriftlich formuliert ist. Im Laufe der Schulzeit wird die Sprache komplexer und es fließen immer mehr abstraktere Termini ein. Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler steigen.<sup>355</sup> Dies stellt für Kinder mit bosnisch/kroatisch/serbischer Erstsprache eine enorme Hürde dar, da sie am Unterrichtsgeschehen nicht teilnehmen können und davon nicht profitieren. Unsere heutige Welt ist von Migration geprägt und „sprachliche Pluralität ist ein charakteristisches Merkmal von Migrationsgesellschaften“. Durch neue Migrationen kommen neue Sprachen in die Gesellschaft, und verändern sie. Assimilation zu erwarten wäre der falsche Weg, denn in der heutigen globalen Welt ist „Mehrsprachigkeit ein verbreitetes Charakteristikum von Familien“.<sup>356</sup> Aus Assimilation resultieren anfangs Sprachwechsel und anschließend Sprachverlust.<sup>357</sup> Aus der Sicht der Forschung ist die Assimilationserwartung als veraltet und überholt anzusehen.

*„Das früher als dominant geltende Muster des Anpassungsprozesses von Zugewanderten, dass die wachsende Hinwendung zur Sprache des Einwanderungslandes nach und nach zur Abkehr von den mitgebrachten Sprachen der Herkunft und zum Verlust der Zweisprachigkeit führt, hat heute an Gültigkeit verloren.“<sup>358</sup>*

---

<sup>353</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 109.

<sup>354</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 173.

<sup>355</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 131.

<sup>356</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 186.

<sup>357</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S.15.

<sup>358</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 192.

Oftmals wird empfohlen, sogenannte kulturelle Defizite zu überwinden und sich zu modernisieren, sich zu assimilieren.<sup>359</sup> Man darf Mehrsprachigkeit nicht in einem „Konkurrenzverhältnis“ sehen. Die für diese Diplomarbeiten relevanten Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Deutsch stehen in keinem sogenannten Konkurrenzverhältnis. Denn „die Sprachen werden situationsabhängig gebraucht, und die Pflege der Familiensprachen geschieht nicht auf Kosten von Zweitsprachenkenntnissen.“ Erfolgreiche Pädagogik sollte nicht den Annahmen Glauben schenken, dass sich Migranten „abschotten“, wenn sie weiterhin ihre Familiensprache pflegen. Der Unterricht sollte an die „Lern und Bildungsvoraussetzungen“ mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Veränderungen betreffen beispielsweise die „Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und der Erziehungs- und Bildungsprozesse“, aber auch des Lehrpersonals. Grundlage all dessen bildet das Wissen über die Ausgangssituation und möglichen Lösungsansätzen.<sup>360</sup>

## 2. Spracherwerb in der Migration

Es ist allgemein bekannt, dass die Beherrschung der deutschen Sprache für eine erfolgreiche Integration bedeutsam ist. Hans Reich bezeichnet jedoch die verbreitete Meinung dazu als „einseitig“.

*„Einseitig ist es, von Deutschem zu reden, die anderen Sprachen der Zuwanderer aber zu ignorieren oder nur als Hindernisse für das Deutschlernen darzustellen; das begünstigt nationalistisches Denken über die Sprache.“<sup>361</sup>*

Des Weiteren meint er:

*„Einseitig ist es auch, die Anhängigkeit der Integration von den Deutschkenntnissen zu betonen, die Abhängigkeit des Deutscherwerbs von Integrationserfahrungen aber zu verschweigen.“<sup>362</sup>*

Eine solche Einstellung sieht in der Motivation der Migranten den Schlüssel zur Integration. Andere Aspekte wie Wohnen, Arbeit oder Bildung werden jedoch dabei nicht beachtet.<sup>363</sup> Boeckmann nennt einige Aspekte, die für den Spracherwerb relevant sein können und somit Folgen für den Unterricht haben. Diese sind:

- ☐ „Erwerbsalter,
- ☐ Lernen (mit Unterricht) vs. Erwerben (ohne Unterricht)

<sup>359</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 228.

<sup>360</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 192-193.

<sup>361</sup> Mecheril, 2010: S. 146.

<sup>362</sup> Mecheril, 2010: S. 146.

<sup>363</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 146.

- ☐ *reine Schul-, Bildungs-, oder Unterrichtssprache vs. Verkehrssprache im Alltag*
- ☐ *nur Umgebungs- oder auch Heim- und Familiensprache*
- ☐ *welche Herkunftssprache (n)?* <sup>364</sup>

In den Schulklassen besteht eine sprachliche Heterogenität. Quehl beschreibt die Lage folgendermaßen:

*„In einer 1. Klasse sitzen Kinder, die in ihrem deutschen Spracherwerb weit vorangeschritten sind, Kinder, die sich auf den unterschiedlichsten Stufen des Spracherwerbsprozesses [...] befinden, und Kinder, die als Flüchtlinge oder Aussiedler gerade erst gekommen sind und ihre ersten Wörter Deutsch lernen. Auch die Kinder deutscher Erstsprache in einer 1. Klasse stellen im Hinblick auf die bis zum Schulantritt erworbenen Sprachfähigkeiten eine äußerst heterogene Gruppe dar.“* <sup>365</sup>

Dies alles sind Aspekte, auf die beim Spracherwerb Rücksicht genommen werden sollte. Formale Gleichbehandlung führt zu Ungleichheit. Laut Boeckmann bedarf es unter anderem einer exakteren „Bedürfnisanalyse für verschiedene Deutsch als Zweitsprache-Lerngruppen“. Im Zuge dessen sollen „optimierte Förderkonzepte“ entwickelt werden. <sup>366</sup> Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass „Deutsch nicht als isolierte, einzige Sprache“ betrachtet und gelehrt werden soll. <sup>367</sup> Boeckmann verweist hierbei auf Brizić, die auf die Stellung der Herkunftssprache im Herkunftsland und verweist auf die Relevanz von sprachlichem Status und Selbstbewusstsein. <sup>368</sup> Häufig wird in der Literatur hervorgehoben, dass „die Spracherwerbsfähigkeit unteilbar“ und das Erlernen der deutschen Sprache von der Familiensprache abhängt, die die Grundlage für weitere Sprachen bildet. <sup>369</sup> Grundsätzlich lässt sich zusammenfassen:

*„Kinder anderer Kulturen, mit anderer Muttersprache, die gemeinsam mit österreichischen Kindern lernen und leben, eignen sich die Zweitsprache Deutsch wesentlich rascher und vor allem besser und präziser an als Kinder, die keine Möglichkeit zum Kontakt mit Kindern deutscher Muttersprache haben.“* <sup>370</sup>

Eine Ausgrenzung der Schülerinnen und Schüler in sogenannte Ausländerklassen oder –schulen ist strikt abzulehnen. Man kann zu einem gewissen Grad davon ausgehen, dass Kin-

---

<sup>364</sup> Boeckmann, 2008: S. 26.

<sup>365</sup> Mecheril, 2010: 131.

<sup>366</sup> Vgl. Boeckmann, 2008: S. 27-28.

<sup>367</sup> Vgl. Krumm, 2008: S. 102.

<sup>368</sup> Vgl. Boeckmann, 2008: S. 26-27.

<sup>369</sup> Vgl. de Cillia, 2008: S. 30.

<sup>370</sup> Krumm, 2008: S. 96.

der, die in Österreich aufwachsen und hier die gesamte schulische Laufbahn absolvieren, Deutsch nicht als fremde Zweitsprache ansehen, sondern mit ihr vertraut sind, sie in ihrem Umfeld unweigerlich lernen und nicht nur im Deutschunterricht erwerben. Andererseits bedeutet ein Migrationshintergrund in Österreich folglich nicht ein gutes sprachliches Niveau in der Muttersprache. So kann unter Umständen die Muttersprache bzw. die Familiensprache zur Zweitsprache werden.<sup>371</sup> Hervorhebenswert ist auch das von der Schule erwartete Deutsch. Es ist ein Deutsch, „das die Eltern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die über wenige Ressourcen verfügen [und] nur schwer in der Lage sind zu vermitteln, auch wenn sie mit ihrem Kind Deutsch sprechen“. Diese Voraussetzungen und Bedingungen werden jedoch von der Schule nicht bedacht. Oftmals raten Lehrer den Eltern, mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen, doch dies ist abzulehnen. Brizić befasste sich mit dieser Empfehlung und fand heraus, dass „der Bildungserfolg von Kindern mit jugoslawischer [...] Migrationsgeschichte und der abrupte Wechsel der Eltern zur Kommunikationssprache Deutsch miteinander negativ korrelieren.“ Ein zwanghaftes Sprechen einer Sprache, die nicht beherrscht wird, ist verheerend.<sup>372</sup> Aus all den hier genannten Aspekten des Spracherwerbs, die nicht alle Aspekte einschließen und einen Grobüberblick darstellen, lassen sich einige Punkte nennen, die für einen erfolgreichen Spracherwerb in einer mehrsprachigen Schule zu beachten sind:

- ☐ Deutsch als Zweitsprache soll nicht nur auf ein Unterrichtsfach, sondern in allen Schulfächern einbezogen werden.
- ☐ Deutsch als Zweitsprache soll fächerübergreifend gelehrt werden.
- ☐ Deutsch als Zweitsprache soll sich nicht nur auf ein oder zwei Schuljahre beschränken, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg verlaufen.
- ☐ Die nicht-deutsche Erstsprache soll gefördert werden.
- ☐ Lehren und Lernen sollte in einer mehrsprachigen Umgebung stattfinden.
- ☐ Die nicht-deutsche Erstsprache soll als Unterrichtsmedium genutzt werden.<sup>373</sup>

Auf den letzten Punkt gehe ich im Kapitel „Sprache als Unterrichtsmedium“ genauer ein. Vorab sei angemerkt, dass eine solche Pädagogik den Kindern den Druck nimmt, sich verpflichtend auf Deutsch auszudrücken, damit sie sich auf den eigentlichen Unterrichtsstoff konzentrieren können.<sup>374</sup> In der heutigen Zeit ist es üblich geworden, mit „Sprachförderung“ die „Deutschförderung“ zu meinen. Unter Sprachförderung sollte man aber nicht nur die För-

---

<sup>371</sup> Vgl. Boeckmann, 2008: S. 23-26.

<sup>372</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 108-110.

<sup>373</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 144.

<sup>374</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 144.

derung der deutschen Sprache verstehen. Bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachige Kinder werden auf mangelnde Deutschkenntnisse reduziert und es wird „der Eindruck erweckt, die Kinder hätten grundsätzlich mangelhafte Sprachfähigkeiten“. <sup>375</sup> Studien belegen, dass die nachteilige Lage der Migrantenkinder „nicht einfach eine Funktion ihrer mangelnden Deutschkenntnisse“ ist. <sup>376</sup> Der Fokus wird auf den Deutscherwerb gelegt und den anderen Sprachen wird kaum Relevanz zugeteilt. So lautet die Devise fälschlicherweise: „Sprache heißt Deutsch und Sprachförderung hat sich fraglos auf das Deutsche zu beziehen“. Im öffentlichen Diskurs sollte dies eigentlich „Deutschförderung“ bezeichnet werden. <sup>377</sup> Dies ist auch in aktuellen Debatten und Verhandlungen in Österreich erkennbar. So zum Beispiel in der sogenannten „15a-Vereinbarung zur Sprachförderung“. Der Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz meint dazu: „Deutsch hat oberste Priorität und Integration kann nicht früh genug beginnen.“ Laut Kurz wird erfolgreiche Integration durch Sprachförderungen unterstützt, wobei mit Sprachförderung die Förderung der deutschen Sprache gemeint ist. Die 15a-Verhandlungen zur Sprachförderung haben folgendes Ziel:

*„Ziel ist es, Kinder zwischen drei und sechs Jahren, die über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen und insbesondere jene mit nicht-deutscher Muttersprache, in Kinderbetreuungseinrichtungen so zu fördern, dass sie mit Eintritt in die Volksschule die Unterrichtssprache nach einheitlichen Deutschstandards möglichst beherrschen.“* <sup>378</sup>

Auch hier steht Monolingualität im Vordergrund und der Fokus wird auf eine Sprache gelegt, die es zu fördern gilt. Anderen Sprachen kommt dabei keine Bedeutung hinzu. Die Sichtweise ist eine monolinguale, denn bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, und das sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Österreich, spricht man von L1 und L2. Die Muttersprache ist ein auf Monolingualität basierendes Konzept und hier nicht angebracht. Pepelik führt ein Zitat aus den 1980er Jahren an: „Pädagogik kann Politik nicht ersetzen“ und ich finde, dass dieses Zitat die aktuelle politische Lage gut wiedergibt. „Die Redu-

---

<sup>375</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 138.

<sup>376</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 229.

<sup>377</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 138.

<sup>378</sup> Online: LandesKorrespnodenzenMedienInfo. Information zur Pressekonferenz mit Staatssekretär für Integration Sebastian Kurz, Landeshauptmann Dr. Josef Pühringer, Bildungs-Landesrätin Mag.a Doris Hummer am 13. März 2012. „Frühe Sprachförderung als Schlüssel erfolgreicher Integration – 15a-Vereinbarung über die sprachliche Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen verlängert.“ [www.land-oberoesterreich.gv.at](http://www.land-oberoesterreich.gv.at). Letzter Zugriff am 27. März 2012.



zierung der Integrationsthematik auf den Spracherwerb ist momentan besonders aktuell“, doch nicht zielführend.<sup>379</sup>

### 3. Selbstbewusstsein und –vertrauen

Ziel der in dieser Arbeit an einer anderen Stelle genauer behandelten Interkulturellen Pädagogik ist es, das „Selbstbewusstsein der Minderheiten zu stärken“. Studien haben belegt, dass sich die Haltung zur eigenen Muttersprache – sowohl der Eltern als auch der Kinder – auch auf den Erwerb weiterer Fremdsprachen auswirkt. So erlernen Kinder mit Eltern, die ihrer eigenen Sprache negativ gegenüberstehen, Deutsch schwieriger.<sup>380</sup> Oftmals sind die Eltern nicht ausreichend über Mehrsprachigkeit informiert, „schätzen [...] ihre Erstsprache nicht und sind dann unsicher, wie sie den Spracherwerb ihrer Kinder am besten unterstützen sollen.“<sup>381</sup> Einen Beitrag dazu leistet auch die Auffassung der österreichischen Gesellschaft zur jeweiligen Sprache. Dem könnte beispielsweise durch das Vorlesen von mehrsprachigen Geschichten, für die alle Kinder und all ihre Sprachen zum Verstehen nötig sind, entgegengewirkt werden. Fakt ist, dass sich „Zweisprachigkeit als Kompetenzvorsprung und nicht als Behinderung [erweist].“ Barowski nennt dies „Integration durch Emanzipation“.<sup>382</sup> Gombos stellt fest, dass Selbstvertrauen „entscheidender ist als der Faktor Motivation“. Eine Folge der Abwertungserfahrungen ist das Sinken des eigenen Selbstvertrauens hinsichtlich der eigenen Identität, mit der Sprache und Kultur eng verbunden sind. Auch wenn Migrantinnen und Migranten motiviert sind, sich zu integrieren, so wirken sich die gemachten Erfahrungen hemmend aus. Katharina Brizić verweist auf ein weiteres Problemfeld, dass aus diesen beiden Punkten entsteht: es bremst auch den Deutschspracherwerb. Die negativen Gefühle und Erfahrungen erschweren laut dem Gehirnforschungsexperten M. Spitzer das Lernen.<sup>383</sup> Das „sprachliche Selbstbewusstsein“ ist von großer Bedeutung und spielt für die „sichere sprachliche Identität“ eine wichtige Rolle. Sprachen sollen, so betont de Cillia, aufgewertet werden.<sup>384</sup> Das Selbstvertrauen spielt unter anderem der eigenen Sprache gegenüber spielt, wie bereits erwähnt, eine wichtige Rolle beim Deutschspracherwerb.<sup>385</sup> Interessant ist eine Studie von Döbert aus dem Jahr 2003, die sich den „Merkmale der Schulen erfolgreicher PISA-Teilnehmerstaaten“ widmete.

---

<sup>379</sup> Vgl. Pepelnik, 2008: S. 42.

<sup>380</sup> Vgl. Barowski, 2008: S. 32-39.

<sup>381</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>382</sup> Vgl. Barowski, 2008: S. 32-39.

<sup>383</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 15-16.

<sup>384</sup> Vgl. de Cillia, 2008: S. 30.

<sup>385</sup> Vgl. Boeckmann, 2008: S. 26-27.

Es wurde folgende einheitliche Charakteristik festgestellt: „Die Wertschätzung und positive Wahrnehmung der kulturellen Vielfalt, die die Schüler/innen mit Migrationshintergrund mitbringen, seien allen diesen Schulen gemeinsam.“ Eine wertschätzende Einstellung wirkt sich somit positiv auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler aus.<sup>386</sup> Dazu kommt die Anerkennung bzw. nicht-Anerkennung der jeweiligen Sprache im Herkunftsland hinzu, denn auch diese wirkt sich auf die Deutschkenntnisse der Kinder aus. Und es ist vor allem die sprachliche Kompetenz, die den Schülerinnen und Schülern ihren Lernweg ermöglicht beziehungsweise erschwert. Brizić stellte fest, „dass Sprecherinnen, die auf ihre Herkunftssprachen besonders stolz sind, Zweitsprachen besser lernen als solche, die ihre Herkunftssprachen geringer bewerten.“ Wurde die Herkunftssprache bereits im Herkunftsland negativ konnotiert und nicht anerkannt, so erschwert dies den weiteren Spracherwerb.<sup>387</sup> Brizić untersuchte den „Einfluss der Sprach(en)politik auf die Sprachkompetenz“ und stellte „Unterschiede im Spracherwerb zwischen verschiedenen Migrantenkindergruppen“ fest. Sie kam zu folgendem Ergebnis: Die Kinder schnitten sowohl in der Zweitsprache Deutsch, als auch in der Erstsprache Bosnisch/Kroatisch/Serbisch schlecht ab, wobei bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachige Schülerinnen und Schüler besser abschnitten als türkischsprachige Kinder. Brizić betrachtete den Status der Sprache der Eltern im Herkunftsland und fand darin den ausschlaggebenden Faktor. Das „positive sprachliche Selbstbild“ der Elterngeneration im Herkunftsland kann „begünstigen oder behindern“. Eng damit verbunden ist das in dieser Diplomarbeit angesprochene sprachliche Selbstbewusstsein. Relevant ist, beispielsweise auch, ob die Familiensprache schulisch oder außerschulischer erworben wurde. Grundsätzlich lässt sich schlussfolgern: „Je benachteiligter die Eltern in ihrem eigenen Spracherwerb im Herkunftsland waren, [...] desto weniger tragfähig dürfte ihr mitgebrachtes „sprachliches Kapital“ als Basis für den Spracherwerb ihrer Kinder in der Migration sein.“ Diese und andere Faktoren können „im Spracherwerb der Kinder in der Migration Spuren hinterlassen“.<sup>388</sup> Durch das Fördern der Muttersprache wird das sprachliche Selbstbewusstsein der Kinder gefördert und dies wirkt sich positiv auf den Deutscherwerb und die generelle Leistung der Schülerinnen und Schüler aus.<sup>389</sup> Auch Boeckmann setzt sich für eine „intensivere Dokumentation, Erforschung und Förderung der Herkunftssprachen und ihre Verwendung als Minderheitensprache in Österreich“ ein. Die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler werden in den Schulen oftmals falsch proto-

---

<sup>386</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 143.

<sup>387</sup> Vgl. Boeckmann, 2008: S. 26-27.

<sup>388</sup> Vgl. Brizić, 2008: S. 231-233.

<sup>389</sup> Vgl. de Cillia, 2008: S. 29-30.

kolliert und ihnen wird nur wenig Beachtung geschenkt.<sup>390</sup> Gombos kritisiert den „niedrigen Status der Herkunftssprache im Aufnahmeland“. Migrantinnen und Migranten machen in Österreich Abwertungs- und Diskriminierungserfahrungen, wobei ihre Kultur und Sprache negativ konnotiert wird.<sup>391</sup> Auch Krumm fasst den soeben genannten „Faktor Selbstvertrauen“ auf und betont, dass Kinder „allzu leicht [erkennen], dass sie ihre Herkunft, die diskriminiert und diffamiert ist, möglichst zur Gänze verstecken sollen, wenn sie es zu etwas bringen wollen.“ Ein solches Denken stellt Integration mit Assimilation gleich und sollte nicht als Ziel angesehen werden.<sup>392</sup> Es stellt sich folglich die Frage, wessen Aufgabe es ist, die Muttersprache aufzuwerten. Es ist auf jeden Fall nicht die alleinige Aufgabe der Muttersprachenlehrerinnen, „sondern das gesamte Schulsystem muss sozusagen einen Paradigmenwechsel durchführen“. Dies müsse sich auch im Unterricht widerspiegeln.<sup>393</sup> Es ist die Aufgabe der Pädagogik, sich dieser Problematik zu widmen und herauszufinden, wie beziehungsweise warum es zu unterschiedlichen Bewertungen kam und kommt. Dabei müssen die positiven und negativen kulturellen Zuschreibungen und ihr Wirken hinterfragt werden.<sup>394</sup> Um die Bilingualität von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu fördern, bedarf es einer

*„Implementierung eines wertschätzenden Verständnisses für die kommunikative Funktionalität der Nonstandardvarietät im Sinne der Stärkung des Selbstwertgefühls der (vor allem mit nicht besonders prestigeträchtigen Sprachen) mehrsprachig aufwachsenden Kinder.“<sup>395</sup>*

Aus der Sicht der OECD ist die „Förderung einer positiven Sichtweise von sprachlicher Diversität“ ein wichtiger Schritt, um Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu fördern.<sup>396</sup> Das Anerkennen der bosnisch/kroatisch/serbischen sprachlichen Hintergründe von Schülerinnen und Schülern würde dazu beitragen, den monolingualen Habitus zu überwinden.

#### **4. Muttersprachliche Kompetenz**

Laut Barowski wird durch die Einbeziehung der Muttersprache die „Sprachlichkeit mehrsprachiger Kinder geschützt und in die schulische Ausbildung integrativ“ einbezogen. Die

<sup>390</sup> Vgl. Boeckmann, 2008: S. 27-28.

<sup>391</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 15-16.

<sup>392</sup> Vgl. Krumm, 2008: S. 95.

<sup>393</sup> Vgl. de Cillia, 2008: S. 31.

<sup>394</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 131.

<sup>395</sup> Dirim, 2007: S. 120.

<sup>396</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

Begrifflichkeit spielt hierbei eine enorm wichtige Rolle. Kinder beginnen aus der bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachigen Sicht die Welt zu sehen und entwickeln allmählich die Begrifflichkeit. „Mit dem bewussten Einsetzen der tatsächlich im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen kann doppelte Halbsprachigkeit vermieden werden und Mehrsprachigkeit zur Bildungschance beitragen.“<sup>397</sup> Wird die Herkunftssprache nicht ausreichend gefördert, entsteht das Risiko der abstrakten Sprache. Schülerinnen und Schülern fällt es schwer, eine abstrakte Sprache zu verstehen und dies wiederum mindert ihren Lernerfolg. Lehrerinnen und Lehrer sollten stattdessen vielfältige Kommunikationsformen zulassen, um allen Schülerinnen und Schüler eine produktive Lernatmosphäre zu ermöglichen.<sup>398</sup> Unter Pädagogen und Linguisten herrscht die Meinung, dass „die Herkunftssprachen der Kinder“ nicht ausreichend gefördert werden. Begründet wird dies mit „fehlendem Wissen der LehrerInnen und auch der Eltern“, dass sich ein Fördern der Muttersprache positiv auf „das Erlernen der deutschen Sprache“ hat.<sup>399</sup> „Die Eltern sollten daher ermutigt werden, mit ihren Kindern so viel wie möglich in jener Sprache zu sprechen, in der sie sich am wohlsten fühlen.“ Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ihren Wortschatz und ihre sprachlichen Kenntnisse zu erweitern, was sich wiederum positiv auf die Begrifflichkeit und weitere schulische Leistungen auswirkt.<sup>400</sup> Es ist bewiesen, dass sich die Förderung der Muttersprache auf die Sprachfähigkeit des Kindes positiv auswirkt, doch wenn die Muttersprache „nicht voll ausgebildet [ist], kann sie [die Sprachfähigkeiten] sich auch in der Zweitsprache nicht voll entwickeln“, was wiederum „ein Grund für Schulversagen“ darstellt. Es ist aber nicht nur der vorteilbringende Effekt auf die Zweitsprache, sondern auch ein wesentlicher Faktor der Identitätsbildung. „Neben der enormen sprachlichen Wichtigkeit verbindet man mit Muttersprache aber auch vor allem die ersten Empfindungen, Gerüche, Klänge, was wiederum für die Identitätsbildung eine unvergleichbar wichtige Rolle hat.“<sup>401</sup> Barowski setzt sich für die „Einbeziehung der Muttersprache(n)“ ein.

*„Der Abbruch muttersprachlicher Kommunikationswege bei Schulbeginn [bedeutet] einen brutalen Eingriff in die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern nichtdeutscher Muttersprachen und führt ja auch bekanntermaßen zu deren überproportionalem „Schulversagen“.“<sup>402</sup>*

---

<sup>397</sup> Barowski, 2008: S. 40-41.

<sup>398</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 16-17.

<sup>399</sup> Gombos, 2008: S. 17.

<sup>400</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>401</sup> Vgl. Akkuş, 2008: S. 84.

<sup>402</sup> Barowski, 2008: S. 40.

Die Muttersprache(n) sollte(n) somit auch in der Volksschule weiterhin verwendet werden. Ein 100 %iger Unterricht auf Deutsch überfordert die Kinder. In Österreich zählen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zu den „wichtigsten Erstsprachen außer Deutsch“.<sup>403</sup> Barowski verweist damit auf den Interkulturellen integrativen Unterricht, der einem muttersprachlichen Unterricht vorzuziehen ist. Darauf gehe ich einige Kapitel weiter detaillierter ein. Die Förderung der muttersprachlichen Kompetenz gewinnt, ungeachtet ihrer Form der Förderung, in der heutigen Zeit immer mehr Beachtung, da die Humanressourcen und die „Bewahrung von Sprachenvielfalt“ inzwischen als erstrebenswert gelten.<sup>404</sup> Unzählige Studien und Argumente bestätigen diese Notwendigkeit.<sup>405</sup>

## 5. Schulsprachangebot

Gogolin meint, dass die „vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse“ der Schülerinnen und Schüler integriert werden sollen und die „tatsächlich gesprochenen“ Sprachen „in den Kanon der kodifizierten Schulsprachen“ aufgenommen werden sollen. Dabei verweist sie auf den muttersprachlichen Unterricht und die „Erweiterung des Schulfremdsprachenangebots“.<sup>406</sup>

*„Es wäre eine Neuregelung des Schulsprachenangebots anzustreben, bei der die in der Schülerschaft vorhandenen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen berücksichtigt würden.“<sup>407</sup>*

Rudolf de Cillia spricht sich „für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule“ aus. Er kritisiert das Denken, dass der Mensch nur einsprachig sein kann und verweist auf die Tatsache, dass „global gesehen Mehrsprachigkeit die Regel ist“. Es geht ihm nicht um das „perfekte Beherrschen von zwei oder drei Sprachen“ sondern um „unterschiedliche Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen“. Auch de Cillia bezieht sich auf den von Gogolin geprägten Terminus des monolingualen Habitus, der auch heutzutage dominiert. Ein mehrsprachiges Kind wird im österreichischen Schulwesen zuerst monolingual gemacht und anschließend wird versucht, im Fremdsprachenunterricht seine Fremdsprachenkenntnisse auszubauen, anstatt „vorhandene Mehrsprachigkeit aufzugreifen und zu fördern“.<sup>408</sup> Häufig wird auf die Interdependenzhypothese verwiesen. Jim Cummins entwickelte vor einigen Jahrzehnten

---

<sup>403</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>404</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 16.

<sup>405</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 56.

<sup>406</sup> Vgl. Gogolin, 2008: S. 23.

<sup>407</sup> Gogolin, 2008: S. 22.

<sup>408</sup> Vgl. de Cillia, 2008: S. 29-30.

die Interdependenzhypothese und belegte, dass ein Kind nur dann gut die Zweitsprache erlernen kann, wenn es in der Erstsprache ein dementsprechend gutes Niveau erreicht.<sup>409</sup> Diese These ist der Schwellenhypothese nahe und setzt ihr Hauptaugenmerk vor allem auf die Lese- und Schreibkompetenz.<sup>410</sup> Die Förderung von Mehrsprachigkeit wirkt sich „positiv auf Lernprozesse“ aus, und geht über den Deutschwerb hinaus.<sup>411</sup> Die einzelnen Sprachen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis. Die vorhin angeführte Interdependenzhypothese hat weitreichende Folgen. Brizić belegt, dass je höher die Muttersprachenkompetenz eines Kindes zu Schuleintritt ist, desto höher ist seine Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch am Ende der 3. Klasse.<sup>412</sup> Gute Deutschkenntnisse ermöglichen auch gute Leistungen in anderen Fächern. In Österreich wird die Erstsprache von Migrantinnen und Migranten nicht ausreichend gefördert und es besteht weder ein qualitativ noch ein quantitativ ausreichendes Angebot. Laut einer Studie von Brizić, haben die Sprachkenntnisse der Eltern einen enormen Einfluss auf den Spracherwerb ihrer Kinder. Davon auszugehen, dass die Kinder die Erstsprache ausreichend gut von den Eltern erlernen, ist folglich falsch und auch dieser Aspekt darf bei dem Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler nicht außer Acht gelassen werden.<sup>413</sup>

## 6. Integrativer vs. muttersprachlicher Unterricht

Ich füge den muttersprachlichen Unterricht unter den Lösungsansätzen an, betone aber vorweg, dass dieser Standpunkt von Experten häufig kritisiert wird. Auch sollte der Terminus „Muttersprache“ kritisch betrachtet werden, da er in der Migrationsgesellschaft als überholt gilt und die Sprachkompetenz und –definition nur mangelnd beschreibt. Den Grundstein für die intensive Auseinandersetzung mit diesen Punkten legte die Europäische Gemeinschaft im Jahre 1977, als sie die Mitgliedsstaaten aufforderte, die mitgebrachten Familiensprachen der Gastarbeiterkindern nicht außer Acht zu lassen. Die Mitgliedsstaaten fassten diese Aufforderung unterschiedlich auf, sodass sich drei Modelle des muttersprachlichen Unterrichts herauskristallisierten, und zwar das schwedische, das französische und das englische Modell. In Schweden erhielten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund das Recht auf muttersprachlichen Unterricht. „Dieser Unterricht war integraler Bestandteil des regulären schwedischen Schulsystems, und die Verantwortung für ihn – Inhalte, Lehrkräfte, Materialien

---

<sup>409</sup> Vgl. Stanat, 2009: S. 480.

<sup>410</sup> Vgl. Di Natal, 2005: S. 57.

<sup>411</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 139.

<sup>412</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 16-17.

<sup>413</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 15-16.

etc. – lag beim schwedischen Staat.“<sup>414</sup> Schweden, und generell Skandinavien, gelten im internationalen Vergleich als vorbildlich, da sie es schaffen, „sowohl die begabten als auch die weniger begabten Schülerinnen und Schüler zu fördern“ und folglich „sozioökonomische Bildungsbarrieren“ abbauen.<sup>415</sup> Beim französischen Modell dagegen lag der Fokus auf der französischen Sprache. Der muttersprachliche Unterricht war „nicht in das Regelsystem, sondern wurde auf Basis von Vereinbarungen mit den Herkunftsländern von den konsularischen Vertretungen übernommen“, jedoch finanziell von Frankreich unterstützt. Im englischen Modell verhielt sich der Staat zurückhaltend. Es waren vor allem Zugewanderte aus ehemaligen britischen Kolonien, die sich zusammenschlossen und mithilfe der Gemeinden muttersprachlichen Unterricht ermöglichten und sich aktiv an der Schulgestaltung beteiligten. Dies wurde ihnen aufgrund ihrer britischen Staatsbürgerschaft erleichtert. Diese drei Modelle haben sich zwar im Laufe der Zeit verändert, doch das Grundschemata ist bis heute ersichtlich.<sup>416</sup> Heutzutage ist man der Meinung, dass für Migrantenkinder muttersprachlichen Angebote zwar nötig sind, aber dass sie an die tatsächliche Realität der Kinder angepasst werden sollen. Eine positive Förderung wirkt sich „auf das gesamte sprachliche Lernen der Kinder“ aus ermöglicht ihnen weitere „Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten“.<sup>417</sup> Der muttersprachliche Unterricht ist grundsätzlich ein Schritt in die richtige Richtung, doch löst nicht das Problem. In den 60er und 70er Jahren kamen „Gastarbeiter aus Südosteuropa und aus der Türkei“ nach Österreich und kehrten nicht – wie anfangs angenommen – wieder zurück in ihre Herkunftsländer. 1972 wurde in Vorarlberg der Schulversuch gestartet, muttersprachlichen Unterricht in Serbokroatisch, Slowenisch und Türkisch zu halten. Ziel war es, die Sprache zu pflegen und nicht zu vergessen, damit die Heimkehr erleichtert wird. Eine „Deutschförderung“ war nicht vorgesehen. Hierfür wurden Lehrerinnen und Lehrer aus den jeweiligen Ländern eingesetzt, die die Kinder auf die Reimmigration vorbereiteten. Doch mit dem Jugoslawienkrieg in den 1990er Jahren kam ein Umdenken. 1992 wurden „Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht an allen allgemein bildenden Pflichtschulen“ und 2000 auch für den AHS-Bereich eingesetzt. Ab diesen Jahren breitete sich der muttersprachliche Unterricht aus und änderte im Laufe der Zeit mehrmals seinen Status im Schulgeschehen.<sup>418</sup> Heute sieht die Lage so aus, dass rein rechtlich muttersprachlicher Unterricht möglich ist. Jedoch fehlt dazu oftmals das Lehrpersonal. Des Weiteren sind Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler

---

<sup>414</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 143-151.

<sup>415</sup> Vgl. Quenzel / Hurrelmann, 2010: S. 25.

<sup>416</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 143-151.

<sup>417</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 116-117.

<sup>418</sup> Vgl. Selimspahic, 2010: S. 850-851.

noch nicht ausreichend über die Vorteile und den Ablauf informiert.<sup>419</sup> Hinzu kommt, dass „Eltern, Schulen und Behörden“ sich indirekt dagegen wehren.<sup>420</sup> Auch die Kompetenzen sind unterschiedlich aufgeteilt, so regeln Berufsbildende höhere Schulen (BHS) den muttersprachlichen Unterricht schulautonom. Der muttersprachliche Unterricht findet meistens entweder parallel zum regulären Unterricht statt oder zusätzlich nachmittags. Der Nachmittagsunterricht wird als Nachteil gesehen und ist negativ besetzt, weil er für die Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche Belastung darstellt. „Eine Mischung aus Kurs- und Team Form erscheint pädagogisch sinnvoll, sofern dies organisatorisch möglich ist.“ Und darin liegt auch ein gewisses Problempotential. Bereits die Bezeichnung „Unverbindliche Übung“ signalisiert eine unwichtige und freiwillige Haltung. Eine Trennung von Bosnisch/Kroatisch/Serbisch in drei einzelne Sprachen ist nicht möglich. „Bei der Gruppenbildung für den muttersprachlichen Unterricht in Bosnisch / Kroatisch / Serbisch ist eine Teilung nach ethnischen Kriterien nicht zulässig.“<sup>421</sup> Meines Erachtens ist dies ebenfalls problematisch, da es sich bei Bosnisch/Kroatisch/Serbisch um drei Sprachen handelt und ein Unterrichten dreier Sprachen in einem Fremdsprachenunterricht schier unmöglich ist. Hinsichtlich des Angebots und der Nachfrage lassen sich folgende Zahlen nennen. Im Schuljahr 2008/2009 waren in Österreich 366 muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer tätig, 29.809 Schülerinnen und Schüler besuchten den muttersprachlichen Unterricht. Davon waren 72% in der Volksschule, 21 % in der Hauptschule und die restlichen 7 % fallen auf Sonderschule, Poly und AHS. Diese 366 muttersprachlichen Lehrerinnen und Lehrer stellen stellvertretend den Kontakt zwischen den Schulen und den Elternhäusern her und pflegen ihn. Sie sind „Brückenbauer zwischen zwei Welten“.<sup>422</sup> Auf eine muttersprachliche Lehrerin bzw. auf einen muttersprachlichen Lehrer kommen 81,45 Schülerinnen und Schüler. Ein wesentliches Problem ist auch die Vertragsbasis, in der sich muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer befinden, denn die Verträge müssen zum Teil jährlich verlängert werden und die Lehrerinnen und Lehrer müssen für ihr Fach sozusagen Werbung machen. Somit haben sie vollkommen andere Ausgangssituationen als andere Lehrerinnen und Lehrer. Sie werden schlechter bezahlt, müssen sich aktiv für ihre Existenz einsetzen und haben beachtlich mehr Aufgaben als „normale“ Lehrerinnen und Lehrer.<sup>423</sup> Auch die OECD schlägt vor, den „Lehrberuf für Personen mit Migrationshintergrund attraktiver“ zu gestalten. Entsprechende Anreize und Entlohnungssysteme wären dabei erste Schritt-

<sup>419</sup> Vgl. Selimspahic, 2010: S. 852-853.

<sup>420</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 43.

<sup>421</sup> Vgl. Selimspahic, 2010: S. 852-853.

<sup>422</sup> Vgl. Selimspahic, 2010: S. 854.

<sup>423</sup> Vgl. Selimspahic, 2010: S. 855.



te.<sup>424</sup> Nicht ohne Grund kam die Forderung, dass „die angegebene Muttersprache bei der Schuleinschreibung praktisch als verpflichtende Anmeldung für den muttersprachlichen Unterricht dienen sollte.“<sup>425</sup> Doch meines Erachtens ist dies nicht optimal, denn dies ersetzt nicht die nötige Aufklärungsarbeit und womöglich scheuen Eltern den zusätzlichen Aufwand für ihr Kind oder haben ein negativ konnotiertes sprachliches Selbstbild und verweigern damit zu Lasten des Kindes die korrekte Angabe der Muttersprache. Außerdem gibt es in Österreich mehr Sprachen als dafür ausgebildete Lehrer.

Gambos betont, dass „ein fachbezogener Unterricht in der Herkunftssprache einem Unterricht vorzuziehen [ist], der nur versucht, das auf Deutsch Gehörte in der Herkunftssprache noch einmal zu verdeutlichen (als eine Art Nachhilfeunterricht).“<sup>426</sup> Im Kapitel über die Aspekte des Spracherwerbs habe ich einige Punkte genannt, die beachtet und verändert werden sollten. Dazu zählt auch der Deutschunterricht, der nicht Monolingualität voraussetzen sollten, denn dies ist in der Schule nicht der Fall. Mecheril meint: „Analog macht es Sinn, Deutschunterricht sowie jegliches anderes Unterrichtsfach immer auch als einen Zweitsprachenunterricht aufzufassen.“<sup>427</sup> Damit dies möglich ist, muss der bisher vorhandene Habitus verändert werden. „Professionelles Wissen über Mehrsprachigkeit ist eine Basis pädagogischen Handelns“. An diesen Grundsatz sollten unter anderem Lehrpläne und die Lehrerinnenbildung angepasst werden.<sup>428</sup> Zu dem beschriebenen muttersprachlichen Unterricht zählen auch die „muttersprachlichen Nachmittagsschulen“. Der Unterricht an muttersprachlichen Nachmittagsschulen findet meistens zusätzlich zum regulären Unterricht statt und wird entweder von Eltern oder „Botschaften der Entsendeländer“ organisiert. Der Unterricht findet an den Nachmittagen oder am Wochenende statt. Der Grund, warum Eltern ihre Kinder in solche „Schulen“ (rein rechtlich handelt es sich nicht um Schulen) schicken, ist der, dass die Herkunftssprachen im regulären Unterricht nicht ausreichend beziehungsweise meist gar nicht angeboten und/oder gefördert werden. Die „muttersprachlichen Nachmittagsschulen“ ermöglichen es,

- „die Herkunftskultur zu tradieren und
- eine Rückkehr zu ermöglichen.“ Sowie
- die Identität der Kinder zu stärken und
- „Kontakt zu gleichsprachigen Personen“ zu ermöglichen.

---

<sup>424</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>425</sup> Vgl. Selimspahic, 2010: S. 855.

<sup>426</sup> Gombos, 2008: S. 17.

<sup>427</sup> Mecheril, 2010: S. 117.

<sup>428</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 117.

Die Eltern sind der Meinung, dass sie damit einerseits die Herkunftssprache und –kultur bewahren können und gleichzeitig interkulturell aufgeschlossen agieren und folglich „ein gesellschaftlicher Aufstieg zu erwarten ist“. Wichtig ist, dass ein Interesse an beispielsweise sogenannten muttersprachlichen Nachmittagsschulen kein mangelndes Interesse an Integration darstellt.<sup>429</sup> Muttersprachlicher Unterricht reicht – so, wie er derzeit angeboten und gehandhabt wird – nicht aus, da er außerhalb des regulären Unterrichts abgehalten wird, negativ konnotiert ist, ist nicht ins allgemeine Bewusstsein der Gesellschaft eingedrungen und findet weder integrativ noch interkulturell konstant statt. Auch die OECD kritisiert den „niedrigen Status des muttersprachlichen Unterrichts“ in Österreich. Ein weiteres Manko ist die nicht vorhandene Ausbildung für muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer. Die OECD bezeichnet die Arbeitsbedingungen muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich als „widrig“.<sup>430</sup>

## 7. Sprache als Unterrichtsmedium

Gogolin appelliert den „Verzicht auf das Prinzip der Monolingualität des Unterrichts insgesamt“. Der Unterricht sollte – unabhängig vom Schulfach – auch in anderen Sprachen abgehalten werden, so wie es in einigen internationalen Schulen bereits der Fall ist.<sup>431</sup>

*„Das Problem des Lernens im Medium von verschiedenen Sprachen wäre zu überdenken, da die prinzipielle Monolingualität des Unterrichts nur einer auf nationale Vereinheitlichung ausgerichtete Grundbestimmung der Schule dient.“<sup>432</sup>*

Krumm greift ebenfalls die vielfältigen Kommunikationsformen der Lehrerinnen und Lehrer auf und meint dazu: „Lehrer und Lehrerinnen müssen lernen, im Unterricht Sprachen, die man selbst nicht versteht, nicht nur zu tolerieren, sondern bewusst zuzulassen und aktiv einzusetzen.“<sup>433</sup> Boeckmann hebt die Wichtigkeit von Unterrichtsmaterialien und deren Sprachen hervor. Seiner Meinung nach bedarf es einer „Materialentwicklung mit mehr Rücksicht auf Erwerbskontexte und Gebrauchszusammenhänge“. Die Unterrichtsgestaltung sollte differenzierter als bisher sein.<sup>434</sup> Das Hauptmedium des Unterrichts ist die Sprache und diese sollte nicht wie bisher an den Normalitätserwartungen eines monolingualen muttersprachlichen Kindes angepasst sein, sondern „die tatsächliche Differenziertheit der Lage berücksichtigen“. Für das

---

<sup>429</sup> Vgl. Khan-Svik (1), 2008: S. 260-261.

<sup>430</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>431</sup> Vgl. Gogolin, 2008: S. 23.

<sup>432</sup> Gogolin, 2008: S. 22.

<sup>433</sup> Krumm, 2008: S. 101.

<sup>434</sup> Vgl. Boeckmann, 2008: S. 27-28.

Medium Sprache sollten Konzepte erstellt werden, die diese Differenz mit einschließen.<sup>435</sup> Wie bereits angesprochen schließt sich auch Gombos dieser Meinung an und spricht sich für vielfältigere Kommunikationsformen aus, damit alle Schülerinnen und Schüler produktiv am Unterricht teilnehmen können. Wie aus dem Kapitel über Aspekte des Spracherwerbs herausgeht, sollte die nicht-deutsche Erstsprache auch als Medium des Unterrichts genutzt werden. Gogolin spricht sich für die sprachliche Pluralität der Schule aus. Die Sprache, die das wichtigste Medium des Unterrichts ist, sollte an die tatsächliche Zielgruppe angepasst werden. Vordergründig ist hierbei die Tatsache, dass die Schülerschaft nicht monolingual, sondern mehrsprachig ist.

## 8. Bilinguale Schule

Sprachliche Bildung kann auf unterschiedliche Arten erfolgen, wobei sich zwischen drei Formen unterscheiden lässt: einsprachige, zweisprachige und mehrsprachige Bildung.

### ☐ Einsprachig

Handelt es sich um eine einsprachige Form der sprachlichen Bildung, so ist „ausschließlich oder ganz überwiegend“ eine Sprache Medium des Unterrichts. Eine Untergliederung bietet beispielsweise die Submersion. Darunter versteht man die Einschulung von Schülerinnen und Schülern, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, in den regulären Unterricht. „Man vertraut darauf, dass sie die Schulsprache durch den Kontakt mit den Mitschüler/innen und das Unterrichtsgeschehen erlernen.“<sup>436</sup> In Österreich wird diese Form angewandt. Würden die Schülerinnen und Schüler einen „Unterricht in der Schulsprache in einer Weise, die ihren sprachlichen Voraussetzungen angepasst ist“ erhalten, so würde man dies Immersion bezeichnen.<sup>437</sup>

### ☐ Zweisprachig

Bei zweisprachigen Modellen ist der Lehrplan zweisprachig aufgebaut. Eine Subkategorie ist das „Language-maintenance-Modell“. Die Herkunftssprache „language of origin“ (oder auch „community language“ genannt) und das „kulturelle Erbe (auch „heritage language“ genannt) sind die ganze Schulzeit ein wichtiges Medium des Lehrplans und des Unterrichts.<sup>438</sup>

### ☐ Mehrsprachig

Dieses Modell berücksichtigt die Mehrsprachigkeit der Schule und befindet sich überwiegend in der Schulversuchsphase. Es wird versucht, die „Erst- und Familiensprache als Medium des

---

<sup>435</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 189.

<sup>436</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 107.

<sup>437</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 107.

<sup>438</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 107.

Lernens in den verschiedenen Fächern“ zu berücksichtigen und auch Rücksicht auf die „Sprachentwicklung in der Schulsprache“ zu nehmen. Schülerinnen und Schüler erhalten „additive Angebote zur Unterstützung der Schulsprache“. <sup>439</sup> Die bilinguale Schule wäre somit der zweisprachigen bzw. mehrsprachigen Form der sprachlichen Bildung zuzuschreiben. In diesem Teil meiner Arbeit widme ich mich den Rahmenbedingungen der bilingualen Schule. Hierbei führe ich folgende Definition an:

*„Als Bilinguale Schule (Bilingual School) werden solche Einrichtungen bezeichnet, in denen zwei oder mehrere Sprachen sowohl als Unterrichtsfach als auch als Medium des Unterrichts anderer Fächer fungieren.“* <sup>440</sup>

Dies geschieht meistens dort, wo „zwei oder mehr Sprachen als Amts- oder Verkehrssprachen fungieren“. <sup>441</sup>

Ingrid Gogolin nennt drei Typen der bilingualen Schule:

- ☐ 1. Typ: es wird „eine der üblichen Fremdsprachen sowohl als Unterrichtsfach als auch als Medium eines oder mehrerer anderer Unterrichtsfächer“, meist Englisch oder Französisch, unterrichtet.
- ☐ 2. Typ: „die Sprache einer anerkannten nationalen Minderheit neben der Mehrheitsprache [wird] sowohl als Fach als auch als Unterrichtssprache“ unterrichtet.
- ☐ 3. Typ: es werden „die Sprachen von Migranten, also zugewanderter Minderheiten sowohl als Fach als auch als Unterrichtssprachen angeboten“. Meist ist dies in den „sog. klassischen Einwanderungsländern wie den USA, Kanada und Australien“ der Fall. <sup>442</sup>

Der erste Typ kommt am häufigsten vor und ist „in der Regel im Kontext von Eliteeinrichtungen“ entstanden, so zum Beispiel von internationalen Schulen. Der zweite Typ ist „traditionell in Minoritätenregionen zu finden.“ <sup>443</sup> Dieser Typ trifft beispielsweise auf das Burgenland zu, in dem Kroatisch als Minderheitensprache am Zweisprachigen Gymnasium Oberwart als Unterrichtssprache fungiert. <sup>444</sup> Der dritte Typ ist „in der Folge von (Arbeits-) Migration [...] seit den 1980er Jahren“ zu finden. Der aktuelle Forschungsschwerpunkt liegt beim dritten Typ, wobei man im Zuge dessen an der „Förderung der Zweisprachigkeit zugewanderter Minderheiten“ arbeitet. An der „Effektivität und der Wirksamkeit“ dieser Typen von bilingualen

---

<sup>439</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 107.

<sup>440</sup> Gogolin, 2009. S. 414.

<sup>441</sup> Vgl. Gogolin, 2009. S. 414.

<sup>442</sup> Vgl. Gogolin, 2009. S. 414-415.

<sup>443</sup> Vgl. Gogolin, 2009. S. 416-417.

<sup>444</sup> Vgl. BG Oberwart online, zuletzt gesehen am: 23.05.2012.

Schulen wird noch geforscht.<sup>445</sup> Für diese Arbeit ist der dritte Typ hervorhebenswert, da der für mich interessante integrative Unterricht in bilingualen Schulen gehalten wird, in denen „die Sprache von Migranten“ sowohl als Fach als auch als Unterrichtssprache unterrichtet wird. Die Meinungen, wann mit bilinguaem Unterricht begonnen werden sollte, gehen in der öffentlichen Meinung auseinander, doch aus pädagogischer Sicht lässt sich sagen: Im Grunde so früh wie möglich.<sup>446</sup> Auf die Vorteile von Mehrsprachigkeit und den Bedarf an Förderung der Muttersprache gehe ich in vorangehenden Kapiteln näher ein. Grundsätzlich fördert eine bilinguale Schule sowohl entwicklungspsychologische, kognitive als auch soziale und gesellschaftliche Fertigkeiten. Die gute Beherrschung der Mutter- bzw. Erst- bzw. Familiensprache ermöglicht auch eine gute Beherrschung der deutschen Sprache, die wiederum eine Voraussetzung für den schulischen Erfolg darstellt. Des Weiteren trägt bilingualer Unterricht positiv zur Weltanschauung eines Kindes dar. Das Kind erlernt im Rahmen der multikulturellen Umwelt Weltoffenheit und eine tolerante Grundhaltung. Dies sind nur einige wenige Argumente und Gründe für die bilinguale Schule. Häufig wird in der Öffentlichkeit kritisiert, dass der Bedarf an bilinguaem Unterricht zu gering ist und dass nur wenige Kinder diesen benötigen würden. In der Fachliteratur dagegen ist die Meinung verbreitet, dass jedes Kind, aber vor allem Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, diesen bräuchten.<sup>447</sup> Vom bilingualen Unterricht profitieren nicht nur monolinguale Kinder, sondern auch Schülerinnen und Schüler, „die Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung mitbringen.“ Das heißt auch, dass Kinder, deren Erstsprache weder die Landessprache noch die im Unterricht ergänzend verwendete Sprache ist, davon profitieren. Dies geschieht durch den sogenannten „Effekt der erhöhten Sprachbewusstheit“.<sup>448</sup> Ich werde nun den Fokus auf die Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbischem-Hintergrund in Österreich legen. Vor etwa zehn Jahren war für ein Fünftel aller Kinder in der ersten Klasse Volksschule Deutsch eine Zweitsprache. Ich vermutete, dass nur ein geringer Bruchteil von ihnen die Möglichkeit hatte, integrativen Unterricht in der Muttersprache zu genießen. Die meisten dieser Kinder sind heute mit großer Wahrscheinlichkeit jene Jugendlichen, die diverse Studien wie PISA als „Problemkinder“ beschreiben. Zwar gibt es in Österreich Minderheitengesetze, doch diese sind nur für einen geringen Teil der Kinder hilfreich. Die autochthonen Minderheiten in Österreich decken nur „0,4 % der Gesamtbevölkerung“, also 30.000 Menschen, ab. Die Volkszählung aus dem Jahr 2001 ergab,

---

<sup>445</sup> Vgl. Gogolin, 2009. S. 416-417.

<sup>446</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 17.

<sup>447</sup> Vgl. Biffl, 2009: S. 62.

<sup>448</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 191.

dass 917.000 Menschen in Österreich „nicht ausschließlich Deutsch“ sprechen. Das sind 11,4 %. Von diesen 917.000 sprechen offiziell 348.600 Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Im Vergleich dazu: 185.600 Kurdisch/Türkisch und insgesamt 10.000 Französisch, Italienisch oder Spanisch.<sup>449</sup> Die bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachige Gruppe ist somit die in Österreich größte und verbreitetste. Grundsätzlich ist in der Literatur eine gewisse pro-bilingualer Unterricht Tendenz ersichtlich. Jedoch wird kritisiert, dass es noch zu wenige Studien gibt, die die Vorteile bilingualer Schulen und bilingualen Unterrichts belegen. Hervorzuheben ist aber, dass diejenigen Studien, die bisher durchgeführt wurden, positive Effekte aufzeigen. Diese wurden zum Großteil in den USA, Kanada und Australien durchgeführt. Die positiven Folgen wirken sich zumeist auf „die allgemeine Leistungsentwicklung“ aus. Aus diesen Studien geht beispielsweise hervor, dass der positive Effekt erst ab einer gewissen Zeitdauer einsetzt. Als Richtlinie werden hier vier Jahre angeführt. „Schülerinnen und Schüler, die nur kurzfristig und relativ unverbunden zum zweisprachlichen Unterricht eine Unterweisung in ihrer Familiensprache erhielten, scheinen davon kaum zu profitieren.“ Der Erfolg spiegelt sich einerseits auf der Ebene der sprachlichen Kompetenz wieder, andererseits auf den damit verbundenen schulischen Erfolg. Die Bedingungen dazu sind, dass beide Sprachen „nicht nur als Gegenstand, sondern als Medium des Unterrichts“ eingesetzt werden.<sup>450</sup> Wie bereits einleitend angemerkt, sind die einzelnen Aspekte, die zur Überwindung des monolingualen Habitus führen, nicht getrennt voneinander zu sehen, sondern stehen in einem wechselseitigen Verhältnis.

## **2. Kulturelle Aspekte**

Eng mit dem Kontext Mehrsprachigkeit steht auch der Kulturbegriff. Wie bereits in dieser Diplomarbeit angesprochen, versteckt sich hinter der Sprachzuschreibung auch die Kulturzuschreibung. Der Herausbildung von Nationalstaaten trug dazu einen enormen Beitrag, bei dem „jene enge Bindung zwischen „Kultur“ und „Nation“ geknüpft“ wurde. Der Kulturbegriff entwickelte sich zur „Orientierungs- und Deutungsmatrix für die Mitglieder der Gesellschaft“ und dient ihnen als Raum, in der sie ihre „Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten“.

### **1. Zwischen zwei Kulturen**

Borelli befasst sich mit dem Kulturbegriff aus der kulturanthropologischen Sicht und stellte ihn in den Kontext der Schule. Borelli meint dazu: „Für die Pädagogik gibt es weder „Aus-

---

<sup>449</sup> Vgl. Biffi, 2009: S. 66.

<sup>450</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 190-191.

länder“ noch „Inländer“, für sie gibt es nur Menschen.“ Damit Pädagogen zu Verständnis und Erkenntnis gelangen können, sollten sie „Begegnung“ und „Dialog“ nutzen. Dabei geht es um Reflexion und Perspektivenwechsel, bei dem man „durch das „Andere“ das eigene sieht, erkennt und versteht“. Dieser Prozess wird von Anerkennung begleitet. Kiesel meint, dass die „Interkulturelle Pädagogik als „Pädagogik der Anerkennung“ zu sehen ist.<sup>451</sup> Betrachtet man den Kulturbegriff aus einem pädagogischen Blickwinkel, so soll man versuchen, „den Anderen in seiner Andersartigkeit zwar wahrzunehmen und vielleicht sogar anzuerkennen“ aber nicht „in das Ghetto der Andersartigkeit“ zu kategorisieren, um „ihn so loszuwerden“. Menschen sollen nicht aufgrund ihrer Kultur negativ kategorisiert werden, sondern aus ihrer „kulturellen Identität befreit“ werden.<sup>452</sup> Oftmals werden mehrsprachigen Menschen zwei Persönlichkeiten zugeschrieben. Die Sprache nimmt einen enormen Einfluss auf die Persönlichkeit eines Menschen. Die Verwendung einer anderen Sprache beschränkt sich nicht nur auf ein anderes Vokabular, sondern ist ein Teil der jeweiligen Sprachkultur. „Einige Bilinguale berichten, dass wenn sie die Sprache wechseln, damit auch ihre Einstellungen und [ihren] Glauben wechseln.“ Sie sehen dies negativ an. Stattdessen handelt es sich hierbei nicht um zwei Persönlichkeiten, sondern um „eine Persönlichkeit in verschiedenen Situationen“. Die Sprache wird, wie auch bei monolingualen Sprechern, an „Situation, Gesprächspartner, Thema und Gesprächsabsicht“ angepasst. Mehrsprachige Menschen als Menschen mit zwei Persönlichkeiten zu sehen, die sich zwischen zwei Kulturen befinden, wäre somit der falsche Weg. Vielmehr vollzieht sich ein „Situation- und Gesprächspartnerwechsel“. <sup>453</sup> Bezüglich der Einstellung von mehrsprachigen Menschen zu ihrer Mehrsprachigkeit, lassen sich gewisse Tendenzen feststellen. Etwas über die Hälfte der Mehrsprachigen (52%) „sehen keine Unannehmlichkeiten bzgl. ihres Bilingualismus“. Auch wenn sie grundsätzlich „sehr positiv gegenüber ihrer Fähigkeit eingestellt sind“, ergeben sich gewisse Nachteile. Unannehmlichkeiten können beispielsweise Momente sein, in denen sie „als Übersetzer agieren müssen“. Oftmals geben mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher an, dass es „manchmal schwierig ist, sich in beiden Sprachen bzgl. einer bestimmten Sache zu äußern“. Sprachkontaktphänomene wie der Transfer oder Code-Switching werden ebenfalls als Unannehmlichkeit empfunden. Häufig tritt das Gefühl auf, dass man keine der beiden Sprachen kann und dass man „nicht zu einer bestimmten kulturellen Gruppe“ gehört.<sup>454</sup> Die Meinung, dass Mehrsprachigkeit mit „Identi-

---

<sup>451</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 119-122.

<sup>452</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 134.

<sup>453</sup> Vgl. Wohlgemuth, online, zuletzt gesehen am: 03.05.2012.

<sup>454</sup> Vgl. Wohlgemuth, online, zuletzt gesehen am: 03.05.2012.

tätslosigkeit“ gleichgestellt wird, ist als überholt anzusehen.<sup>455</sup> Cummins bezeichnet die Unterdrückung von der Muttersprache als problematisch, da die Schülerinnen und Schüler „keine Möglichkeit haben, ihre eigene Identität auszuhandeln und verlieren ihre Identität, bevor sie diese überhaupt je vollständig ausgebildet haben.“<sup>456</sup> Sprache hat auch einen entsprechenden Machtfaktor. Einerseits kann sie zur „Manipulation“ dienen, andererseits zur „Veränderung von Machtverhältnissen“.<sup>457</sup> Beck-Gernsheim befasst sich in ihrem Werk „Wir und die Anderen“ mit dem Migrantsein in Deutschland. Ihre Analyse lässt sich meines Erachtens auch auf Österreich übertragen. Denn auch hier verstecken sich hinter dem Migrantenvbild viele Halbwahrheiten. Die Sprachen und Kulturen der Sprachen werden von der Majorität beeinflusst; so werden ihnen gewisse Attribute zugeschrieben und ihr Dasein wird zumeist negativ bewertet. Beck-Gernsheim argumentiert mit dem Nationalstaat und der „Falle des Nationalismus“.<sup>458</sup> Höhne, Kunz und Radtke befassten sich mit dem Ausländerbild und stellten fest, dass Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund automatisch schlechtere Schulleistungen und Misserfolg zugeschrieben werden. „Weil alle so denken, braucht ihr Erklärungsversuch nicht geprüft werden“ lautet oftmals die Devise. Das Herkunftsland und die Kultur seien schuld. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sitzen „zwischen zwei Stühlen“. Es ist die Aufgabe der Schule, die kulturellen Zuschreibungen zu vermeiden. „Toleranz kann nicht gelehrt, sondern muss gelebt werden.“ Die Aufgabe der Schule ist es, alle Schülerinnen und Schüler in einer Welt zusammenzufassen.<sup>459</sup>

## 2. Reflexion von Rassismus

In der heutigen Zeit herrscht ein Neo-Rassismus, der auch als Kultur-Rassismus bezeichnet wird. Rassismus basiert hierbei nicht auf Charakteristika der Biologie oder des Körpers, sondern auf Differenzen, die auf der Grundlage der Kultur begründet werden. Diese Form des Rassismus ist ein „Rassismus ohne Rassen“. Es ist ein Rassismus, „dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist“. Gerechtfertigt wird ein solches Denken mit der Meinung, dass gewisse Kulturen „hier bei „uns“ nicht am richtigen Ort“ sind. „Mit dieser Behauptung kann Ungleichheit „erklärt“ und insofern gerechtfertigt werden.“<sup>460</sup> „Andersartigkeit, „Kultur“ und „Herkunft“

---

<sup>455</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 16.

<sup>456</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 25.

<sup>457</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 23.

<sup>458</sup> Vgl. Beck-Gernsheim, 2007: S. 206-207.

<sup>459</sup> Vgl. Höhne [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 23.05.2012.

<sup>460</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 152-154.



werden als „Schwierigkeiten“ auf dem Weg zur „Integration“ [...] gesehen.“<sup>461</sup> Aus einer rassistischen Sicht soll Fremdheit vermieden werden. Ausländerfeindliche populistische Politik bedient sich dieser Angst, schreibt den Migranten gewisse Stereotypen zu; so zum Beispiel extrem hohe Geburtsraten, damit es nicht zu einer sogenannten Überfremdung kommt. Migranten sind die „Zerstörer von heimatlicher Identität, Harmonie und Wohlstand.“ Eine solche Politik bedient sich folgender Denkweise: „Wenn sie nicht gekommen wären, dann wäre alles in bester Ordnung“ und erreicht damit gewisse Wählerschichten. Es werden Schuldige für die Krisen in der Ökonomie, der Wirtschaft, der Politik und der Kultur gefunden. Diese Denkweise kann bis zu ethnischen Säuberungen gehen.<sup>462</sup> Die „leichtfertige Herstellung eines solchen Kausalzusammenhangs [ist] als sehr bedenklich“ anzusehen.<sup>463</sup> Die Schule ist eine Bildungsinstitution, die „Teil einer von politischen, kulturellen und symbolischen Machtverhältnissen durchzogenen Gesellschaft“ ist. In der Schule ist ein sogenannter institutioneller Rassismus feststellbar. Dieser „zeigt sich in Gesetzen, Erlassen und der Praxis der Mitarbeiter/innen“. Rassismus geht über die private Meinung hinaus, sondern bestimmt auch die Machtverhältnisse und die Umgangsart miteinander.<sup>464</sup> In dieser Institution lässt sich Alltagsrassismus erkennen, der „Differenzierung, Normsetzung und soziale Kontrolle“ ausübt. Ziel ist es, eine „ethnische Ordnung“ sicherzustellen.<sup>465</sup> Ein weiterer Punkt ist die „exotische Instrumentalisierung“. Migranten sind grundsätzlich in vielen „Einrichtungen zumeist unterrepräsentiert“, so auch im Bereich von Fortbildungen, die der Förderung der Interkulturellen Kompetenz dienen. Die Problematik liegt in der Zuschreibung, da Migranten automatisch und als selbstverständlich als „lebendes Beispiel“ und „landeskundlicher Experte“ gesehen werden. Migranten werden oftmals auf ihre Lebensgeschichte reduziert und aufgrund dessen als „interkulturell kompetent“ eingestuft.<sup>466</sup> Sie werden als „Vertreter ihres Landes und als „einheimische Experten“ der jeweiligen „nationalen“ Kultur angesehen.“<sup>467</sup> Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird oftmals von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer eine Ethnie beziehungsweise eine Nationalität zugeschrieben. Dadurch werden sie automatisch als „Vertreter von Nationalitätengruppen“ und zu „Expert/innen ihrer Herkunftsländer“. Mecheril

---

<sup>461</sup> Di Natale, 2005: S. 19.

<sup>462</sup> Vgl. Gsettnner, 2008 (1): S. 90.-91.

<sup>463</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 19.

<sup>464</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 152-154.

<sup>465</sup> Vgl. Gsettnner, 2008 (2): S. 78.

<sup>466</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 81.

<sup>467</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 75.

nennt dies eine „verbreitete Denkfigur.“<sup>468</sup> Interessant ist auch zu beobachten, wie Rassismus funktioniert und worauf er aufbaut. Grundsätzlich ist er „eine Praxis der Unterscheidung von Menschen“. Nachdem zwischen Menschen unterschieden wird, werden die einen in Zugehörige und die anderen in Nicht-Zugehörige eingeteilt. Damit dies gerechtfertigt werden kann, werden den Nicht-Zugehörigen gewisse Merkmale zugeschrieben. Die Unterschiede können in der Religion, der Sprache aber auch „habituelle Merkmale“ sein. Anschließend werden die zugeschriebenen Merkmale hervorgehoben und negativ bewertet, wobei aber gleichzeitig die eigene Identität als die bessere und idealere beschrieben wird.<sup>469</sup> Rassismus kann den Alltag betreffen. Der Terminus „Alltagsrassismus“ wurde in den 1990er Jahren von Philomena Essed geprägt. Darunter versteht man auch „Handlungspraxen in Institutionen, Strukturen und Diskursen“, die zum Alltag dazugehören, also „alltäglich“ sind.<sup>470</sup> Blickt man in die Geschichte zurück, so stellt man fest, dass Rassismus global ist und dass der moderne Rassismus im 18. Jahrhunderts während der Moderne entstanden ist und sich von Europa aus verbreitet hat. Seine Vorgeschichte jedoch geht bis ins antike Griechenland und die Sklaverei zurück. Mit den Nationalstaaten wuchs auch das Unterscheidungspotential und folglich der Rassismus an.<sup>471</sup> Hervorhebenswert ist die Tatsache, dass in der heutigen Zeit Rassismus grundsätzlich als etwas Schlechtes gilt und von der Öffentlichkeit angelehnt wird. Rassistischen Menschen und rassistischen Taten steht man negativ gegenüber.<sup>472</sup> Blickt man auf die andere Seite, auf die Seite der von Rassismus betroffenen, so lässt sich eine ähnliche Tendenz feststellen. Denn auch für sie „ist Rassismus ein zuweilen problematisches Gesprächsthema“. Somit sind die Rahmenbedingungen, in denen das Thema Rassismus diskutiert wird, schwierig und problematisch und erfolgen „unter erschwerten Bedingungen“. In den letzten Jahren ist eine Tendenz hin zu einer neuen Form des Rassismus erkennbar, bei dem „Kultur“ als Sprachversteck für „Rassekonstruktion“ fungiert.“<sup>473</sup> Mit „Kultur“ werden Zusammenhänge zu schlechten schulischen Leistungen und den Folgen davon gemacht. Einerseits wird damit beschrieben, andererseits gerechtfertigt.<sup>474</sup> Oftmals wird „die Achtung vor der Völkervielfalt“ zwar oberflächlich propagiert, doch damit sind weder Gleichheit noch Gleichwertigkeit „aller Kulturen, Religionen und Sprachen“ gemeint. Gstettner nennt dies „verdeckte Fremdenfeindlich-

---

<sup>468</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 86.

<sup>469</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 156.

<sup>470</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 158.

<sup>471</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 159.

<sup>472</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 162.

<sup>473</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 166-168.

<sup>474</sup> Vg. Di Natale, 2005: S. 33.

keit“.<sup>475</sup> Im Schulwesen neigt man dazu, Kinder mit Migrationshintergrund als „defizitär“ zu sehen und anstatt ihre Ressourcen und ihr Humankapital zu sehen, werden sie als belastend eingestuft.<sup>476</sup> „Der Begriff Kultur ersetzt dabei den Begriff „Rasse“.“ Grob gesagt wird zwischen „nützlichen“ und „un-nützlichen“ Migranten unterschieden. Jedoch wird dies im modernen Rassismus umschrieben mit „integrationsbereit und –fähig“. Diese Einstellung muss auch bei der Interkulturellen Pädagogik bedacht und vermieden werden.<sup>477</sup> Es sollte klar sein, dass es weder „integrationswillige“ noch „weniger integrationswillige Nationalitäten“ gibt.<sup>478</sup> Es bedarf einer antirassistischen Arbeit und einer antirassistischen Pädagogik. Rassismus soll aus einem kritischen Blickwinkel beleuchtet werden. „Antirassistische Arbeit kann als Brücke zu einer weniger rassistischen Gesellschaft gesehen werden.“ Diese Maßnahmen betreffen einerseits die Institution Schule und andererseits die Lehrerinnen und Lehrer, also die Institution und den Alltag.<sup>479</sup> Interkulturelle Kompetenz und Interkulturelle Pädagogik streben ein offenes und gleichberechtigtes Miteinander an. Laut Franz Hamburger sollte diese auf eine „reflexive Interkulturalität“ erweitert werden. Er betont die Wichtigkeit von Reflexion des eigenen Habitus.<sup>480</sup> Boos-Nünning verweist darauf, dass es einer „Reflexion der kulturellen Bedingtheit von Didaktik“ bedarf.<sup>481</sup> Damit Lehrerinnen und Lehrer frei von Rassismus arbeiten können, müssen sie gewisse Vorurteile hinterfragen und überdenken. Eine Reflexion des eigenen Handelns ist für einen nichtdiskriminierenden Unterricht unabdingbar. Der eigene Unterricht und die eigene Praxis soll hinterfragt und aus einem kritischen Blickwinkel analysiert werden. Dies ermöglicht es, „versteckte latente Mechanismen der Diskriminierung“ wahrzunehmen und Muster zu erkennen. In der Pädagogik ist der Terminus „ethnisches Monitoring“ verbreitet, welches „zur Bekämpfung bestehender Ungleichheiten innerhalb eines Bildungssystems“ dient. Dabei sollte bedacht werden, dass Rassismus und Diskriminierung nicht automatisch absichtlich vorkommen oder sich auf „Engstirnigkeiten beschränken“. Durch Beobachten können Gewohnheiten erkannt und durchbrochen werden. Mecheril verweist jedoch darauf, dass die Reflexion keine „Zauberformel“ ist. Des Weiteren erfolgt Reflexion

---

<sup>475</sup> Vgl. Gstettner (1), 2008: S. 89.

<sup>476</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 166-168.

<sup>477</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 87-88.

<sup>478</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 19.

<sup>479</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 170.

<sup>480</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 93.

<sup>481</sup> Vgl. Boos-Nünning, 2009: S. 35.

nicht alleine, sondern in Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten. Denn auch die Reflexion soll reflektiert werden.<sup>482</sup> Mecheril fasst dies folgendermaßen zusammen:

*„Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht der individuelle Pädagoge / die Pädagogik, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten mas-  
kierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen (zum  
Beispiel über die „Migrant/innen“).“<sup>483</sup>*

Es ist laut Gombos unter anderem die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, den Schülerinnen und Schülern respektvoll zu begegnen, ihnen Chancengleichheit zu bieten und sie nicht als Bildungsrisiko, sondern als Bildungschance zu sehen. „Der Schüler bzw. die Schülerin sollte als ein ressourcenreiches Wesen und nicht als ein Mängelwesen betrachtet werden.“<sup>484</sup> Die gegebene Lage darf nicht als starr angesehen werden, sondern als Möglichkeit, das vorhandene Potential der Schülerschaft zu nutzen.

*„Anhand der Förderung bzw. Nichtförderung entscheidet sich die Frage, ob das  
menschliche Potential an Mehrsprachigkeit für das einzelne Individuum konstruk-  
tiv entwickelt wird und damit eine Bildungschance darstellt oder ob sich sprachli-  
che Nichtförderung zum Bildungsrisiko auswächst.“<sup>485</sup>*

Würde man versuchen, gegen den vorherrschenden monolingualen Habitus zu agieren und die sprachliche Pluralisierung der Schule zu fördern, so entstünden einige Probleme, denen man sich im Zuge dessen stellen müsste. Diese und damit verbundene Konsequenzen für die Praxis werden in diesem Abschnitt thematisiert. Diese scheinbar unbewusste Interaktionssphäre wird unter anderem in ethnographischen Analysen untersucht, die sich den Interaktionsordnungen widmen. Dabei wird versucht, herauszufinden, wie „Unterscheidungen in Interaktionen“ entstehen. Das Hauptaugenmerk wird nicht darauf gelegt, „ob Migrant/innen besser oder schlechter als Nicht-Migrant/innen in der Schule abschneiden, sondern mit welchen Mitteln in der schulischen Interaktion von Lehrer/innen und Schüler/innen die Differenz „Migrant/in“ / „nicht-Migrant/in“ erzeugt wird.“ Interaktionsanalysen können aufzeigen, „wie in (migrations)pädagogischen Kontexten Unterschiede produziert werden, ohne dass es den Akteuren bewusst sein muss, dass es sich um von ihnen hergestellte Unterschiede handelt.“ Unbewusstes Handeln aufzuleuchten ist ein wichtiger Beitrag bei der Reflexion pädagogischer Professi-

---

<sup>482</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 147-148.

<sup>483</sup> Mecheril, 2010: S. 191.

<sup>484</sup> Gombos, 2008: S. 18.

<sup>485</sup> Gombos, 2008: S. 18.

onalität.<sup>486</sup> Krumm führt in seinem Artikel „„Grenzgänger“ – Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für eine „Interkulturelle Schule““ ein Zitat von Siraj-Bletchford (1994) an, das auch ich für dieser Arbeit verwende, weil es prägnant den Kern der Sache benennt:

*„Rassismus funktioniert im wesentlichen durch das Stumm- und Unsichtbarmachen der ethnischen und kulturellen Identität des Kindes in seiner Lernumgebung, durch beides, durch Spielen und durch Lehrmaterialien, die eingesetzt werden, durch die Einstellung des Lehrers, durch Kommunikation und durch Wertvorstellungen: das Stummmachen der Muttersprache des Kindes, das Vergessen seiner Geschichte, die Abwesenheit von bekannter Nahrung, Musik und Kleidung, das Verleugnen oder Negieren der eigenen Hauptfarbe, äußere Kennzeichen und familiärer und geistiger Werte.“<sup>487</sup>*

Wie bereits mehrmals in dieser Diplomarbeit angesprochen, leistet die Lehrerinnenbildung und die Handlungsorientierung der Lehrerinnen und Lehrer einen enormen Beitrag, um den monolingualen Habitus zu überwinden und aus Mehrsprachigkeit eine Bildungschance und kein Bildungsrisiko werden zu lassen. Krumm führt einige Fragen an, die sich Lehrerinnen und Lehrer, unabhängig von ihren Unterrichtsfächern, stellen sollten, damit sie einen produktiven und erfolgreichen Beitrag in der Schule leisten. Diese beziehen sich in erster Linie auf die Rassismusthematik. Hinterfragt werden sollte,

- ☐ „wie tolerant sie der mehrkulturellen Gesellschaft und Schule gegenüberstehen,
- ☐ wie tolerant sie den Migranten gegenüber auch privat wirklich stehen,
- ☐ inwiefern sie selbst bestimmte Vorurteile haben und woher diese stammen,
- ☐ inwiefern sie wirklich bereit sind, sich auf ihre Schüler und deren Familien einzulassen,
- ☐ ob sie Migrantenkindern genügend Chancen geben, mit ihren Erfahrungen und Ansichten zu Wort zu kommen.“<sup>488</sup>

Neben dem soeben angesprochenen Fragen, die sich Lehrerinnen und Lehrer stellen sollen und vor dem Hintergrund der Unabdingbarkeit und Notwendigkeit von Reflexion gibt es einige Punkte, die für eine „rassismuskritische Perspektive für Bildung und Erziehung“ relevant sind.

- ☐ Es bedarf einer „Reflexion und Modifikation bildungsinstitutioneller Prozesse und Strukturen“. Hierfür müssten die Organisation, die Didaktik und der Lehrplan aktualisiert wer-

---

<sup>486</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 71.

<sup>487</sup> Krumm, 2008: S. 94.

<sup>488</sup> Krumm, 2008: S. 103.

den. Des Weiteren soll Monitoring zum Vermeiden von systematischer Ungleichheit eingesetzt werden.

- ☐ „Political correctness“ soll eine gegen Rassismus eintretende Schule bestimmen. Dies wird in der Literatur als „rassismuskritische Performance“ bezeichnet und betrifft das Leitbild und das Bild der Schule in der Öffentlichkeit.
- ☐ Ein „Handeln gegen Rassismus“ sollte unterstützt und gestärkt werden. Oftmals ist es problematisch, rassistische Taten zu benennen und zu diskutieren. In der Schule sollen die Kinder lernen, sich gegen Rassismus auszusprechen und eine Bereitschaft entwickeln, ihn zu thematisieren und rassismuskritisch zu denken.
- ☐ Damit dies möglich ist, bedarf es Informationen und Wissen über Rassismus.
- ☐ Besonders effektiv ist dies, wenn eigene Erfahrungen, in denen Diskriminierung und Rassismus stattfinden, thematisiert und diskutiert werden. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrerinnen und Lehrer, eigene „Erfahrungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster und eigene Zugehörigkeitskonzepte“ reflektieren.
- ☐ Reflexion leistet, wie bereits besprochen, einen enormen Beitrag zu rassismuskritischem Handeln. Die Zuschreibungsmuster sollen reflektiert werden. Diese betreffen auch das professionelle Handeln und den Habitus der Lehrerinnen und Lehrer.
- ☐ Um das eigene Handeln aus einem kritischen Blickwinkel reflektieren zu können, ist ein Perspektivenwechsel notwendig, beispielsweise durch eine „dekonstruktive Leseart“.<sup>489</sup>

Wie aus diesen Punkten herausgeht, betreffen die notwendigen Handlungen nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die Schülerinnen und Schüler. Die gesamte Institution Schule sollte an diesem Prozess teilnehmen. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit und Migration betrifft nicht nur die Kinder mit Migrationshintergrund und ihren Sprachgebrauch. In einer Migrationsgesellschaft ist Mehrsprachigkeit ein Faktum und stelle eine Ausgangssituation dar. Häufig neigt man dazu, das Sprechen in „viel/wenig“ oder „richtig/falsch“ einzuteilen, doch darum sollte es ab nicht gehen. Die Mitteilungskompetenzen des Kindes sind vordergründiger.<sup>490</sup>

*„Aus pädagogischer Sicht ist das Geschehen im Klassenzimmer zu sehr in einer komplexen Weise aufeinander bezogen, als dass die jeweilige Erstsprache des Kindes „lediglich“ dem „privaten Bereich“ zugeordnet werden könnte.“<sup>491</sup>*

<sup>489</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 173- 177.

<sup>490</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 116.

<sup>491</sup> Mecheril, 2010: S. 116.

Damit Mehrsprachigkeit nicht weiterhin unter dem vorhandenen Rassismus als negativ konnotiert wird, bedarf es auch hierbei einer Reflexion, denn „„diskriminierungsförderliche“ Momente im Umgang mit sprachlicher Vielfalt [gilt es] zu reflektieren und zu verändern.“ Das eigene Handeln soll in einem kritischen Kontext betrachtet werden.<sup>492</sup> Neben einer laufenden Reflexion bedarf es auch einer entsprechenden Haltung zu Mehrsprachigkeit. Aus pädagogischer Sicht ist eine anerkennende Einstellung Mehrsprachigkeit gegenüber von großer Bedeutung. Sprache und Macht sind eng miteinander verknüpft und damit sollte eine „sprach(en)bewusst Schule“ umgehen können.

*„Pädagog/innen einer sich sprach(en)bewusst verstehenden Schule in der multilingualen Migrationsgesellschaft müssen berücksichtigen, welche Bedeutung die Sprache für den Subjektstatus derer hat, die dieser Sprache mächtig sind und über das Sprachvermögen sowohl soziale Anerkennung finden als auch zu Handlungen in sich fortlaufend erweiternden sozialen Zusammenhängen befähigt werden.“<sup>493</sup>*

Lehrerinnen und Lehrer tragen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein und Wissen über Mehrsprachigkeit erlangen und einen Umgang miteinander pflegen, der anerkennend ist.

### **3. Interkulturelle Pädagogik**

Der Terminus der Interkulturellen Pädagogik wird heutzutage mit Migration assoziiert. „Wer das Wort „interkulturell“ hört, weiß, dass es um „Migrant/innen“ geht.“ Fälschlicherweise wird „interkulturell“ für Othing verwendet. Dabei werden die Mängel und das Hilfsbedürfnis der Migranten gesehen. Interkulturelle Pädagogik bezieht sich aber nicht nur auf Migranten, sondern auf die gesamte Gesellschaft und gesellschaftliche Prozesse, die die gesamte Gesellschaft stützen und betreffen.<sup>494</sup>

#### **1. Historischer Rückblick und Forschungsstand**

Die Interkulturelle Pädagogik wurde von unterschiedlichen Strömungen beeinflusst, so zum Beispiel von der Philosophie der Postmoderne, die es als nicht möglich, ja sogar nicht nötig ansieht, unterschiedliche Weltansichten zu vereinigen und gleich zu machen, wie es anthropologische Standpunkte von ihr erwarten. „Pädagogisches Denken und Handeln sollen somit nicht auf die Stiftung von Einheit und Konsens gerichtet sein.“<sup>495</sup> Hinsichtlich der Forschung

---

<sup>492</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 116.

<sup>493</sup> Mecheril, 2010: S. 119.

<sup>494</sup> Mecheril, 2010: S. 84-85.

<sup>495</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 125.

lässt sich sagen, dass im deutschsprachigen Raum die Interkulturelle Forschung später als in anderen „klassischen Einwanderungsländern“ wie Kanada, den USA oder Australien einsetze. Auch im Vergleich zu von der postkolonialen Zuwanderung betroffenen Ländern wie Großbritannien, Niederlande und Frankreich ist ein zeitverzögerter Forschungsbeginn ersichtlich. Während bereits eine Reihe an vergleichenden und internationalen Forschungen aus den Niederlanden, Frankreich und England in den 1970er Jahren publiziert wurden, erschienen die ersten repräsentativen Studien aus dem deutschsprachigen Raum erst etwa zwei Dekaden später.<sup>496</sup>

*„Genau genommen, gab der anhaltend geringe Erfolg der Zugewanderten in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie bei der Einmündung in den Arbeitsmarkt den Ausschlag dafür, dass sich überhaupt eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft mit dem Fokus auf die Bildungsschicksale zugewanderter Minoritäten entwickelt hat.“<sup>497</sup>*

Folglich stellt sich die Frage, was unter „Erfolg“ zu verstehen ist. Dieser wird zum Teil an Bildungsabschlüssen gemessen. In der letzten Zeit sind jedoch standardisierte Tests verbreitet, die diverse Kompetenzen, national und/oder international, messen. Diese ermöglichen vergleichende internationale Schulleistungsvergleiche. Dazu zählt beispielsweise auch PISA. Diese Studie sorgte für viele Berichte in den Medien und eine erhöhte Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit.<sup>498</sup> Studien wie diese wurden von Forschungen, die vor einigen Jahrzehnten durchgeführt werden, beeinflusst. Die von der Europäischen Gemeinschaft beauftragte „interkulturell orientierte international vergleichende Forschung“ brachte in den 1970er und 1980er Jahren den Stein ins Rollen. Dabei ging es beispielsweise um „geförderte Modellversuche zum Aufnahmeunterricht, zum Muttersprachlichen Unterricht und zur Interkulturellen Erziehung“. Die Studien fanden vor dem Hintergrund der Arbeitsmigration statt. Das Hauptaugenmerk wurde darauf gelegt, „Praxiserfahrungen in den verschiedenen europäischen Schulsystemen zu vergleichen, die ungefähr gleichzeitig und in ähnlicher Weise mit sprachlicher und kultureller Pluralität als Folge von Arbeitsmigration konfrontiert waren.“ Die Resultate ließen einige deutliche Rückschlüsse zu. Dies betrifft beispielsweise den Umgang mit den Herkunftssprachen der Migranten und die antirassistische und Interkulturelle Erziehung. Es wird seit einigen Jahrzehnten intensiv an dem Einfluss von Migration auf das Bildungswesen geforscht, jedoch sind noch einige Lücken zu schließen. Diese betreffen beispielsweise die Fra-

<sup>496</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 143-151.

<sup>497</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 152.

<sup>498</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 152.



ge, „welche strukturellen und organisatorischen Veränderungen und pädagogischen Ansätze sich eignen, um den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erhöhen.“ Der seit Jahrhunderten verbreitete Gedanke der allgemeinen Bildung für alle Schülerinnen und Schüler, „unabhängig von den Zufällen ihrer Herkunft“ konnte bis heute nicht umgesetzt werden.<sup>499</sup>

*„Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass die allgemeine Schul- und Unterrichtsforschung erst zögernd beginnt, sich dem Problem des adäquaten Umgangs mit sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen zuzuwenden.“<sup>500</sup>*

Die OECD empfiehlt Österreich, an der Forschung weiterzuarbeiten. Im Zuge dessen sollten beispielsweise eine entsprechende Didaktik und Unterrichtsgestaltungsmethoden ausgearbeitet werden. Der Unterricht sollte differenzierter gestaltet werden und sich der Heterogenität der österreichischen Schulen angepasst werden.<sup>501</sup>

## 2. Begriffserklärung

Interkulturell darf aber nicht mit multikulturell gleichgesetzt werden. Eine Schule ist dann multikulturell, wenn sie von Schülerinnen und Schülern „verschiedener kultureller und sprachlicher Herkunft“ besucht wird, „unabhängig davon, ob dies auch pädagogisch berücksichtigt wird.“ In einer Interkulturellen Schule wird von einer multikulturellen Schülerschaft ausgegangen und berücksichtigt. Die Differenzen werden „explizit zum Anlass für die Gestaltung des – dann Interkulturellen – pädagogischen Handelns“ herangezogen. In der englischsprachigen beziehungsweise nordamerikanischen Literatur wird „multicultural“ im deutschsprachigen Sinne vom interkulturell verwendet. Hervorhebenswert ist die Differenz in der Auffassung dahingehend, da US-amerikanische und kanadische Forschungen mit „intercultural“ das „pädagogische Handeln in Staaten der „Dritten Welt““ meinen. Der in der britischen Forschung verwendete Terminus „intercultural“ ist dem deutschen „interkulturell“ gleichzusetzen. Das französische „multiculturel“ wird, wie im deutschen, „zur Beschreibung des Faktums kultureller und sprachlicher, ethnischer und nationaler Heterogenität in der Gesellschaft oder in der Schule benutzt“. In der französischen Forschung wird der Begriff „pluriculturel“ synonym verwendet. Daneben ist auch „interculturel“ verbreitet, welcher den „Anspruch der Anerkennung von Andersheit“ beinhaltet.<sup>502</sup> Die in „interkulturell“ vorkommende Kultur ist

<sup>499</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 143-151.

<sup>500</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 171.

<sup>501</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>502</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 111-114.

aus einer rassismuskritischen Perspektive zu sehen und hat nicht das Ziel, zwischen „wir“ und „nicht-wir“ zu unterscheiden. Somit darf „Kultur“ in diesem Zusammenhang nicht auf das Herkunftsland der Migranten reduziert werden. Anzumerken ist, dass die meisten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bereits in Österreich beziehungsweise im deutschsprachigen Gebiet Mitteleuropas geboren sind.<sup>503</sup>

### 3. Interkulturelle Sprachbetrachtung

Mehrsprachigkeit soll als „allgemeine Bildungsvoraussetzung“ gesehen werden und Mehrsprachigkeit ein Bildungsziel darstellen. Die vorhandene und derzeit angewandte Didaktik sollte daran angepasst werden und Interkulturalität und Mehrsprachigkeit sollte in den Unterricht integriert werden und laut Gogolin eventuell als eigenes Unterrichtsfach zB „Interkulturelle Sprachbetrachtung“ in höheren Schulstufen ausgebaut werden.<sup>504</sup>

*„Zu reflektieren wäre außerdem das Problem des Lernens unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit, das in hergebrachten Didaktiken nicht aufgefangen ist, da diese Monolingualität voraussetzen und zugleich zum Ziel haben.“<sup>505</sup>*

Sprachliche Förderung sollte sprachübergreifend sein und die Methodik und Fachdidaktik sollte an die gegebene Lage der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Interkulturelles Lernen ist eine der „drei Säulen der Bildung von zugewanderten Personen in Österreich“. Während sich die anderen zwei Säulen mit Deutsch als Zweitsprache und dem muttersprachlichen Unterricht befassen, wird der Fokus in der dritten Säule auf Interkulturelles Lernen gelegt. Die OECD empfiehlt Österreich, Interkulturelles Lernen fächerübergreifend zu sehen. Die Interkulturelle Sprachbetrachtung sieht Werte wie „Toleranz, Verständnis und Respekt“ vor, die vermittelt werden sollten und „Vielfalt und Mehrsprachigkeit“ sollten von den Lehrerinnen und Lehrern anerkannt und mit einer positiven Grundhaltung begrüßt werden.<sup>506</sup>

### 4. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Interkulturellen Pädagogik

Die Interkulturelle Pädagogik hat nicht nur eine gewisse Gruppe als Zielgruppe, sondern „begreift alle Kinder als Zielgruppe und versucht die Ressourcen aller, also auch der Migrantenkinder in den Unterrichtsprozess zu integrieren.“<sup>507</sup> Fokussiert werden hierbei nicht etwa zB

<sup>503</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 145.

<sup>504</sup> Vgl. Gogolin, 2008: S. 23.

<sup>505</sup> Gogolin, 2008: S. 22.

<sup>506</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>507</sup> Gombos, 2008: S. 17.

die Migrantenkinder als „Verursacher“ beziehungsweise „Opfer“, sondern die durch die gegebene Situation entstandenen Zusammenhänge und Aspekte, die auf die Schule wirken.<sup>508</sup>

Damit Interkulturelle Pädagogik erfolgreich sein kann, muss sie auch aus einem kritischen Blinkwinkel analysiert werden. Dabei lassen sich folgende Probleme nennen:

- ☐ „das Problem der kulturalistischen Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse
- ☐ das Problem des „Inseldenkens“
- ☐ das Problem, dass sich Interkulturelle Pädagogik entgegen ihrer Programmatik als „Ausländerpädagogik“ in Anspruch nehmen lässt
- ☐ das Problem, dass „Kultur“ ein Sprachversteck für Rassekonstruktionen darstellt.“<sup>509</sup>

Wie in dieser Diplomarbeit bereits thematisiert, wird „interkulturell“ oftmals automatisch mit „Migration“ assoziiert und es scheint, als würde die Interkulturelle Pädagogik nur für die Kinder mit Migrationshintergrund verantwortlich sein. Hinter der Interkulturellen Pädagogik versteckt sich häufig eine Ausländerpädagogik. Die eigentlich Interkulturelle Pädagogik unterscheidet sich von der Ausländerpädagogik und lehnt diese ab. Im folgenden Kapitel gehe ich näher auf die Ausländerpädagogik ein. In meiner Diplomarbeit habe ich auch die versteckte Bedeutung von Kultur thematisiert. Die Interkulturelle Pädagogik im eigentlichen Sinne nutzt diese Form des Rassismus nicht und ist generell als rassismuskritisch zu sehen. Ein weiteres Problemfeld der Interkulturellen Pädagogik ist die Dauerpräsenz. „Für Migrantenkinder wird Interkulturelles Lernen zur Dauerbelastung, weil ihre Fremdheit als seine Voraussetzung auch dann thematisiert wird, wenn sie verschwunden ist“. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind, nach abgeschlossener und erfolgreicher Interkultureller Pädagogik, eine Selbstverständlichkeit. Problematisch wird es, wenn die „Thematisierung der Differenz“ dauerhaft wird.<sup>510</sup> Die Schule bietet entsprechende Rahmenbedingungen für Interkulturelle Pädagogik. Folgende Fragen dienen richtungsweisend:

- ☐ „Sind Minderheitenangehörige in der Institution beschäftigt?
- ☐ In welcher Position?
- ☐ Welche Sprachen werden in der Institution formell und informell gesprochen?
- ☐ Besteht ein mehrsprachiges Angebot?
- ☐ Richtet sich die institutionelle Öffentlichkeitsarbeit auch an Migrant/innen?“<sup>511</sup>

---

<sup>508</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 13.

<sup>509</sup> Mecheril, 2010: S. 62.

<sup>510</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 143.

<sup>511</sup> Mecheril, 2010: S. 89-90.

Diese Fragen sind als Einstieg in die sogenannte Interkulturelle Öffnung zu sehen. Unter „Interkultureller Öffnung“ versteht man Veränderungen, Aktualisierungen und Neugestaltungen, die der tatsächlichen Lage an der Schule entsprechen und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht ausschließen, aber auch nicht als defizitär ansehen. Eine Interkulturelle Öffnung ermöglicht und fördert Chancengleichheit. Sie betrifft auch weitere Teile des schulischen Lebens wie zum Beispiels Zugangsvoraussetzungen, die für Migrantenkinder oftmals zur Barriere werden. Mecheril bezeichnet dies als eine der „zentralen Aufgaben“ der Schule, die sich an die Migrationsgesellschaft anpasst. Die Interkulturelle Öffnung ist, wie erfolgreiche Integration und Migrationspolitik, keine einseitige Handlung, sondern beidseitig.<sup>512</sup> Die Interkulturelle Pädagogik ist als „Fachrichtung bzw. Subdisziplin der Erziehungswissenschaft“ zu sehen. Die Kernpunkte befassen sich damit, „welche Konsequenzen es für das Aufwachsen, die Sozialisation und die Prozesse der Erziehung und der Bildung mit sich bringt, dass sie in einer sozial, kulturell und sprachlich immer komplexer, heterogener werdenden Lage geschehen.“ Die vorhandene Ausgangssituation erfordert Veränderungen und Anpassungen des Bildungswesens. Diese sollten in einem der modernen Zeit angepassten Tempo geschehen, denn die „alltäglichen kulturellen und sprachlichen Praktiken, an denen Heranwachsende Anteil haben, verändern sich rasch“. Diverse Beobachtungen, Vergleiche und Analysen ermöglichen ein solches Handeln. Dazu zählen beispielsweise „empirische Beobachtungen der individuellen Entwicklung unter den Bedingungen von Heterogenität“. Heterogenität bezieht sich in der Interkulturellen Pädagogik auf die unterschiedlichen Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler. Unterscheidungsmerkmale können beispielsweise ökonomisch, gesundheitlich, körperlich oder kulturell sein. Die für diese Diplomarbeit relevanten sprachlichen Unterschiede sind zu den kulturellen Unterschieden zu zählen. All diese Merkmale beeinflussen die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und haben einen großen Einfluss auf seine oder ihre schulische Entwicklung, wobei die Schule, der Umgebungsort aller Kinder, letztendlich über Förderung beziehungsweise nicht-Förderung entscheidet. „Ob ein Kind die ihm in die Wiege gelegten „Begabungen“ tatsächlich entfalten kann, hängt entscheidend davon ab, wie diese von seiner Umwelt gewürdigt, aufgegriffen und gefördert werden.“ Die Interkulturelle Pädagogik setzt exakt an dieser Stelle an und fokussiert, „unterschiedliche Folgeerscheinungen von gesellschaftlicher Heterogenität für die individuellen Bildungsmöglichkeiten und Bildungschancen“. Dabei sollen sich negativ auswirkende Effekte der etwas weiter oben genannten Unterscheidungsmerkmale so gering wie möglich gehalten werden.<sup>513</sup> Häufig

---

<sup>512</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 89-91.

<sup>513</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 11-12.

wird in der Literatur über Interkulturelle Pädagogik die „Notwendigkeit der Differenzierung“ hervorgehoben und „einheitliche Strategien zur Bewältigung der Lage“ abgelehnt. So ergeben sich beispielsweise regionale Unterschiede, da „städtische Lagen von höherer Attraktivität für Zuwanderung [darstellen] als ländliche“. So benötigt man für das städtische Milieu aufgrund des höheren Migrantenanteils andere Konzepte als für das ländliche Milieu. Auch der Grund für die Migration darf bei der Erstellung von pädagogischen Konzepten nicht außer Acht gelassen werden. Die für diese Diplomarbeit relevanten Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachigem Hintergrund beziehungsweise ihre Familien sind „Kriegs-, Bürgerkriegs- und De-facto Flüchtlinge aus der ehemaligen Republik Jugoslawien“.<sup>514</sup> Präferierte Siedlungsräume stellen Städte dar, vor allem Wien. Des Weiteren fungiert die Interkulturelle Pädagogik als Maßnahme „zur Beseitigung von gesellschaftlicher Ungleichheit“, indem Ungleichheit und damit verbundene Prozesse erkannt werden und ihnen gezielt entgegengesteuert wird. Auslöser für die forcierte Verbreitung Interkultureller Theorien ist die weiterhin bestehende Ungleichheit und Chancenungleichheit trotz Wissen über die Situation. Die Interkulturelle Pädagogik hat sich zum Ziel gesetzt, „die verschiedenen möglichen Ursachen für Benachteiligung zu differenzieren, beispielsweise sozial bedingte Faktoren nicht als kulturell anzulegen.“<sup>515</sup> Auch die OECD propagiert Interkulturelles Lernen und sieht es als Unterrichtsprinzip, das auch in die Lehrerinnenbildung eingegliedert werden sollte. Gleichzeitig wird betont, dass es „größerer Anstrengungen für die erfolgreiche Umsetzung politischer Strategien“ bedarf, „um echte Verbesserungen der schulischen Leistungen von SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch“ zu ermöglichen. Die OECD sieht in der österreichischen Bildungspolitik eine „allgemeine Widersprüchlichkeit“. Diese betrifft beispielsweise die unnötige frühe Selektion und die einerseits in der Öffentlichkeit vertretene offene Haltung, doch wenige Taten, die dafür tatsächlich sprechen.<sup>516</sup>

#### **4. Ausländerpädagogik vs. Interkulturelle Pädagogik**

Des Weiteren dominiert in Österreich eine Ausländerpädagogik. Die vorherrschende Ausländerpädagogik entspricht nicht der propagierten Interkulturellen Pädagogik, denn Migrantenkinder werden hierbei als defizitär angesehen.<sup>517</sup> Viele pädagogische Handlungen werden als Interkulturelle bezeichnet, sind aber zur Ausländerpädagogik dazu zu zählen, da sie eine „de-

---

<sup>514</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 19-22,

<sup>515</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 123.

<sup>516</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>517</sup> Vgl. Gombos, 2008: S. 16-17.

fizitorientierte Fördereinstellung“ vertreten.<sup>518</sup> Ausländerpädagogik ist eine „pädagogische Reaktion auf migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse“.<sup>519</sup> Hans Barowski thematisiert in seinem Aufsatz „Prinzipien Interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule“ die vorherrschende Ausländerpädagogik. Diese hat folgende Merkmale:

- ☐ „Ausländer bleibt Ausländer“
- ☐ Assimilierende Integration wird zum Ziel
- ☐ Monolingualität wird zum Ziel
- ☐ „folkloristisch-kulinarische Toleranz“
- ☐ „Ausländer [werden] als Objekte der Fürsorge und Förderung“ angesehen<sup>520</sup>

Den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund werden damit „permanente negative Eigenschaften zugeschrieben“.<sup>521</sup> Dabei ist vor allem ausschlaggebend, dass eigentlich das Gegenteil der Fall ist. „Zweisprachigkeit erweist sich als Kompetenzvorsprung statt als Behinderung.“<sup>522</sup> Boos-Nünning bezeichnet die aktuelle Vorgehensweise als „Feiertagspädagogik“.<sup>523</sup> Vergleicht man die Ausländerpädagogik und die Interkulturelle Pädagogik, so stellt man einige grundsätzliche Unterscheidungsmerkmale fest, die in der folgenden Grafik tabellarisch abgebildet sind:

Paradigmatische Ansätze Merkmale	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
Wer gilt als »Andere«?	spezifische Andere (»Ausländer«)	alle sind (einander) Andere
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Fertigkeiten	Identität
Unterschiedskonzept	Defizit	Differenz
Handlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Handlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

524

Die Ausländerpädagogik sieht die „Ausländer“ als andere, sie hat somit eine spezielle Zielgruppe. Die Interkulturelle Pädagogik dagegen schließt alle Schülerinnen und Schüler mit ein und geht von der Individualität jedes einzelnen Kindes aus. Während die Ausländerpädagogik den Pass beziehungsweise das Herkunftsland zur Unterscheidung heranzieht, favorisiert die

<sup>518</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 61.

<sup>519</sup> Mecheril, 2010: S. 60.

<sup>520</sup> Vgl. Barowski, 2008: S. 32

<sup>521</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 19.

<sup>522</sup> Barowski, 2008: S. 39.

<sup>523</sup> Vgl. Boos-Nünning, 2009: S. 35.

<sup>524</sup> Mecheril, 2010: S. 61

Interkulturelle Pädagogik die Kultur. Die Interkulturelle Pädagogik reduziert die Schülerinnen und Schüler nicht auf ihr Herkunftsland oder ihren Reisepass, sondern erweitert das Sichtfeld auf die kulturelle Ebene. Dies wiederum kann für rassistische Zwecke missverstanden und interpretiert werden und bringt somit ein gewisses problematisches Potential mit. Die Ausländerpädagogik fokussiert die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler und meint damit nicht allgemeine Sprachkompetenzen, sondern die Kompetenzen in der deutschen Sprache. Die Interkulturelle Pädagogik dagegen legt das Hauptaugenmerk auf die Identität der Schülerinnen und Schüler. Hierbei spielen Anerkennung und Selbstbewusstsein eine ausschlaggebende und richtungsweisende Rolle. Wie bereits in dieser Diplomarbeit beschrieben, ist die Ausländerpädagogik defizitorientiert. Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden als Mangelwesen angesehen, welches Hilfe und Unterstützung benötigt. In der Interkulturellen Pädagogik werden die vorhandenen Unterschiede nicht als Defizit gesehen, sondern als Differenzen aufgefasst. Die Differenzen werden jedoch weder als problematisch noch als nachteilig betrachtet. In der Ausländerpädagogik sieht man Assimilation als notwendigen Handlungsschritt. So trägt die Deutschförderung zu einer erfolgreichen Integration bei. Das Mängelwesen Migrationskind soll entsprechende Zusatzförderungen erhalten und die Defizite kompensieren. Die Interkulturelle Pädagogik dagegen setzt auf Anerkennung. Ein respektvoller und rassismuskritischer Umgang fördert Bildungskarrieren und erhöht Bildungschancen. Die Schule soll Begegnung und Verständnis ermöglichen und fördern. Handlungsorientierung in der Realität der Schule sowie Reflexion sind dabei unabdingbar. Die in der Öffentlichkeit verbreitete Defizit-Hypothese wird von Bildungsexperten stark kritisiert und stattdessen eine Differenz-Hypothese bevorzugt und es wird gemeint, „dass den ausländischen Schülerinnen und Schülern und ihren Familien nicht etwas fehle, sondern dass sie Kompetenzen hätten, dass sie „eben anders“ seien, dass dieses „Anderssein“ zu respektieren und in den pädagogischen Überlegungen zu berücksichtigen sei.“ Aus dieser Auffassung resultieren jedoch Problematiken des Kulturbegriffs. Was Kultur ist und ob sie statisch ist, sind einige von wenigen Fragestellungen, die dadurch auftauchen. Zugewanderten und Nicht-Zugewanderten wird der Stempel der Zuwanderung beziehungsweise Nicht-Zuwanderung aufgetragen. Daraus haben sich Formen der Pädagogik entwickelt, die beispielsweise „Pädagogik für alle“ oder „Pädagogik der Anerkennung“ bezeichnet werden.<sup>525</sup> Hinzu kommt die damit erwünschte Gesellschaftsform. Während die Ausländerpädagogik eine „homogene Kultur“ und Rückkehr oder Assimilation anstrebt, bevorzugt die Interkulturelle Pädagogik die „multikulturelle Gesellschaft“ und fördert dabei den „Erhalt kultureller Identität“. Die Aus-

---

<sup>525</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 105.

länderpädagogik ist als Hürde zur Chancengerechtigkeit zu sehen.<sup>526</sup> Nichtsdestotrotz ist die Ausländerpädagogik heutzutage verbreitet und hat „auch heute noch ihre Anhänger“, die dazugehörige Maßnahme im Schulwesen treffen.<sup>527</sup>

### **3. Strukturelle Aspekte**

Strukturelle Aspekte sind der dritte Kernpunkt, der vom monolingualen Habitus geprägt ist. In diesem Kapitel behandle ich anfangs grundlegende Punkte wie Forschungsstand, Bildungspolitik und –recht, um anschließend die Schulgestaltung und die Lehrerinnenbildung zu thematisieren.

#### **1. Bildungspolitik- und forschung**

Nachdem in den letzten Jahrzehnten verstärkt am Bildungswesen geforscht worden war und durch Publikationen wie PISA die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit an der Institution Schule genommen hatte, steigerte sich auch das Interesse an einer effektiven Bildungspolitik. Wissenschaftliche Studien prägen derzeit den öffentlichen Diskurs. „Migration ist ein hoch politisiertes Thema“ und ist durch die vorhandenen Probleme zu allgemeinem Interesse gekommen.<sup>528</sup> Hierbei werden wissenschaftliche Studien, die, wenn sie sich mit Problemen im Bildungswesen beschäftigen, das Hauptaugenmerk auf Migration und Mehrsprachigkeit legen, „von einer politischen Öffentlichkeit aufgegriffen, diskutiert und verwertet“. Migrations-, und Bildungsforschung rücken immer an die Politik näher. Je nach politischer Gesinnung dominiert entweder die Ausländerpädagogik oder die Interkulturelle Pädagogik.<sup>529</sup> Oftmals wird politisch schneller reagiert und gemutmaßt, als es „fundierte Ergebnisse“ überhaupt belegen. Dazu zählt beispielsweise die Reduzierung der Problematik auf die „mangelhaften Deutschkenntnisse“ und Fördermaßnahmen, die sich darauf stützen. Der Versuch, die „Defizite“ durch Förderkurse auszugleichen, ist ineffizient. Vielmehr ist es institutionelles Handeln, welches die Lage verbessern könnte. Obwohl dazu noch nicht ausreichende Resultate vorliegen, ist es klar, „dass die Bildungspolitik sich mit diesen Folgen institutioneller Handlungslogiken beschäftigen muss“, damit Chancengleichheit ermöglicht wird.<sup>530</sup> Betrachtet man die aktuellen Entscheidungen, die in Österreich getroffen werden, und vergleicht sie mit den professionel-

---

<sup>526</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 30-32.

<sup>527</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 229-230.

<sup>528</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 66-67.

<sup>529</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 179-180.

<sup>530</sup> Vgl. Diefenbach, 2010: S. 239-240.



len Meinungen von Bildungsexperten, so lässt sich, meiner Meinung nach, daraus schließen, dass die österreichische Bildungspolitik zur Ausländerpädagogik tendiert. Im internationalen Vergleich lassen sich einige Schwächen des österreichischen Schulsystems erkennen. Ein Beispiel hierfür ist das Bruttoinlandsprodukt beziehungsweise „die Pro-Kopf-Investitionen [...] in die Bildung“. Der Einfluss dieses Faktors ist zwar wichtig, doch wichtiger sind die „Strukturen des Bildungssystems“ und „die politische Tradition“. „Diese bestimmen maßgeblich, welche Bildungswege prinzipiell möglich sind und über welche sozialen und finanziellen Ressourcen die verschiedenen Institutionen verfügen.“ Wohlfahrtsstaaten tendieren dazu, eine Sozialpolitik zu betreiben, die ihre Bürgerinnen und Bürger vor Krisensituationen schützt und sie auffängt.<sup>531</sup> Die Menge des Geldes ist weniger wichtig; wichtiger ist, „wohin die Gelder fließen“. Ziel sollte es sein, Investitionen zu tätigen, die Bildungserfolg ermöglichen.<sup>532</sup> Des Weiteren sollte die Bildungspolitik frühe Selektion vermeiden und integrative Schulsysteme zu fördern. „Dadurch wird eine leistungsmäßig heterogene Schülerschaft unterrichtet, die sich gegenseitig stimulieren und motivieren kann“, anstatt Schulwechsel als Ausfilterungsmechanismus zu nutzen.<sup>533</sup> Weitere Aspekte der schulischen Struktur und des Schulsystems erörtere ich im Unterpunkt „Struktur und System“ des Kapitels über mögliche Erklärungsversuche.

## 2. Linguistic Human Rights

Die Linguistic Human Rights sind eine junge Forschungsrichtung und werden seit den 1960er in den USA und seit den 1970ern in Europa diskutiert. Mit der intensiveren Migrationsdebatte stieg auch das Interesse an den Linguistic Human Rights.<sup>534</sup> Laut Linguistic Human Rights“ (LHR) besteht das Recht auf Muttersprache.<sup>535</sup> Dies ist auch der wichtigste Punkt der LHR. „Dies umschließt das Recht, seine Sprache im privaten als auch im öffentlichen Bereich zu benutzen und das Recht auf schulische Bildung in seiner Sprache.“<sup>536</sup> Die LHR setzen sich seit etwa 15 Jahren dafür ein, „dass es das individuelle Recht geben soll, auch in seiner Muttersprache schulisch ausgebildet zu werden.“<sup>537</sup> Darin steht unter anderem:

---

<sup>531</sup> Vgl. Quenzel / Hurrelmann, 2010: S. 24.

<sup>532</sup> Vgl. Quenzel / Hurrelmann, 2010: S. 28.

<sup>533</sup> Vgl. Quenzel / Hurrelmann, 2010: S. 29.

<sup>534</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 68-69.

<sup>535</sup> Vgl. de Cillia, 2008: S. 29-30.

<sup>536</sup> Oberreiter, 2007: S. 18.

<sup>537</sup> Vgl. de Cillia, 2008: S. 30.

*„The first policy principle guarantees the right of the children to be educated wherever possible in the same variety of language that is learned at home or is values most by them.“<sup>538</sup>*

Des Weiteren steht geschrieben:

*„When the first policy principle cannot be met, the second principle guarantees the right of children to attend a school that shows full respect tot he language variety that is learned at home or valued most by them, including respect for ist role in preserving important ethnic, traditional, social, gender or religious values and interests.“<sup>539</sup>*

Dieser Absatz bezieht sich somit auf einen respektvollen Umgang mit Sprache, „even while it is not used as the vehicle of instruction“. Hervorzuheben ist die Arbeit von Skutnabb-Kangas, einer Linguistin, die sich seit langem für die LHR einsetzt.<sup>540</sup> Oftmals wird aber kritisiert, dass bereits die Formulierung eine Unverbindlichkeit mit sich zieht. LHR sind aber vor allem für Migranten von großer Bedeutung, denn während anerkannte Minderheiten Sprachenrechte genießen, ist dies bei Migranten nicht der Fall.<sup>541</sup> So zum Beispiel Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Kroatisch ist als Minderheitensprache in Österreich anerkannt und besitzt gewisse Rechte, Bosnisch und Serbisch dagegen nicht. LHR sind eng mit den Menschenrechten verknüpft. In den Menschenrechten ist das Recht auf Bildung verankert. Mecheril kritisiert:

*„Bildung heißt hier aber nicht nur, dass der allgemeine formelle Zugang zu Bildungsinstitutionen gegeben ist, sondern auch, dass die Bedingungen geschaffen sind, in denen unterschiedliche Formen des Lernens sich gleichermaßen entfalten können.“<sup>542</sup>*

Die UNO betont, dass Staaten zwar nicht gezwungen sind, „öffentliche Dienstleistungen in der Sprache der Minderheiten anzubieten“, aber sie sind verpflichtet, ihnen die „Förderung ihrer Muttersprachen durch private Initiativen oder Gemeinschaftsprojekt zu ermöglichen.“ Es ist jedoch verboten, sowohl indigene als auch immigrierte Minderheiten daran zu „hindern, ihr Muttersprachen innerhalb ihrer Gruppen zu verwenden.“<sup>543</sup>

---

<sup>538</sup> Di Natale, 2005: S. 64.

<sup>539</sup> Di Natale, 2005: S. 64.

<sup>540</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 65.

<sup>541</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 68.

<sup>542</sup> Mecheril, 2010: S. 139.

<sup>543</sup> Vgl. Di Natale, 2005: S. 76-77.

### 3. Schulgestaltung und –profil

Eng mit der Rassismusdebatte ist der Terminus „political correctness“ verbunden. Die Schule sollte sich zum Ziel setzen, sowohl nach innen als auch nach außen hin eine rassismuskritische Haltung einzunehmen und Interkulturalität ins Schulprofil aufnehmen. Die österreichische Schule befindet sich in einer Migrationsgesellschaft. Verneint und lehnt sie diese ab, werden die vorhandenen Probleme folgenreicher. An dieser Stelle nenne ich einige Punkte, die Schulen auf den „richtigen“ Weg führen und die von der Interkulturellen Pädagogik propagierten Differenzfreundlichkeit fördern sollen.

- ☐ Der Schule bedarf es einer „Schulphilosophie, die Interkulturalität, Differenz und Mehrsprachigkeit umfasst und anzeigt“.
- ☐ Sie sollte ihr „äußeres Erscheinungsbild“ aktualisieren, zB durch mehrsprachige Beschilderungen oder durch Projekte, „die Differenz und Heterogenität als Bestandteil von (Schul-)Wirklichkeit darstellen und thematisieren“.
- ☐ Die Aktivitäten und Projekte sollten sich nicht nur auf den Schulunterricht beschränken, sondern auch außerhalb der Schule stattfinden und von der „Vielfalt der Lernorte“ profitieren.
- ☐ Die Schule sollte sich auch anderen Institutionen, Vereinen und Organisationen öffnen und mit ihnen zusammenarbeiten.
- ☐ Die Eltern aller Schülerinnen und Schüler sollten am Schulgeschehen teilnehmen und die Eltern sollten mit einbezogen werden.
- ☐ Das Klima in der Schule sollte verbessert werden durch aktivere Teilhabe der Schüler- und Elternschaft. Sie sollten mitentscheiden und mitbestimmen dürfen. Darunter fällt auch die Transparenz, die das Involvieren aller an der Schule beteiligten Personen aufzeigt.
- ☐ Durch eine an die Situationen angepasste Kommunikation sollte Konfliktmanagement betrieben werden.
- ☐ Segregation sollte vermieden werden, indem die Förderung beispielsweise nicht extern oder separat erfolgt, sondern in den Unterricht integriert wird.
- ☐ In Fällen von schwerwiegenden Problemen und Konflikte sollte eine entsprechende Beratung erfolgen. Dies betrifft vor allem „diskriminierende und rassistische Fälle“.
- ☐ Das Krisenmanagement sollte nicht nur institutionelle oder Lehrer-Schüler-Konflikte, sondern auch Konflikte zwischen den Schülerinnen und Schülern schlichten.
- ☐ Durch Reflexion und Monitoring sollten rassistische und diskriminierende Handlungsmuster erkannt, kritisch betrachtet und anschließend durchbrochen werden.

- Die positive Einstellung zu Pluralität und die anerkennende Haltung kultureller Diversität gegenüber sollten zu einem guten Schulklima beitragen. „Aus „anderen“ Kulturen kommenden Schüler/innen [sollten] willkommen geheißen werden.“
- Anerkennung sollte sowohl Bildungsziel als auch Bildungsvoraussetzung sein.<sup>544</sup>

Die Interkulturelle Pädagogik hat sich international bereits als positiv und zielführend bewiesen. So zum Beispiel in Kanada, wo „Schüler/innen mit Migrationsgeschichte ähnlich gute Schulleistungen wie solche ohne Migrationsgeschichte aufweisen.“ Im Gegensatz zu österreichischen Schulen fällt auf, dass diese Schulen ihre sprachliche und kulturelle Vielfalt hervorheben und ihr wertschätzend gegenüberstehen. Auch die anerkennende Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer sowie „die breite Unterstützung der Politik und Gesellschaft“ tragen zu einer erfolgreichen Interkulturellen Pädagogik bei.<sup>545</sup> Österreichische Schulen sollten sich an anderen erfolgreichen Schulen ein Vorbild nehmen. Die Schulstruktur sollte unter anderem die in dieser Diplomarbeit genannten Aspekte einbinden, um den monolingualen Habitus überwinden zu können. Die durch den monolingualen Habitus entstandene Hürde wird auch beispielsweise durch die Gestaltung des Schuljahres verstärkt. Schulfreie Zeit wirkt sich bewiesenermaßen negativ auf Chancengleichheit aus. Einer amerikanischen Studie bewies, dass

*„die Leistungsentwicklung von Kindern unterschiedlicher Sozialschichten während der Schulzeit parallel [verlief], während sich die Leistungsschere in der schulfreien Zeit (Sommer- und Winterferien) öffnete – einer Zeit, in der die Kinder unterer sozialer Schichten im Leistungsniveau zurückfallen, während Kinder aus privilegierten Elternhäusern den erreichten Leistungsstand erhalten oder sogar verbessern konnten“.*<sup>546</sup>

Bildungsfernen Schülerinnen und Schülern fehle es in dieser Zeit an „Lerngelegenheiten und unterschiedlichem Anregungspotential“.<sup>547</sup>

#### 4. Lehrerinnenbildung

All die bisher thematisierten Aspekte, sowohl die sprachlichen, die kulturellen als auch strukturellen sollten in die Lehrerinnenbildung einfließen. Sie ist jener Ansatzpunkt, in dem sich alle Aspekte vereinen und die letztendlich die Schule von innen zu einer chancengerechten Schule machen. Der aktuelle Stand der Forschung sieht nicht in den Kindern das „Problem“, sondern in der Selbstverständlichkeit und den routinierten Handlungen im Bildungswesen.

<sup>544</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 140-141.

<sup>545</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 141.

<sup>546</sup> Maaz [ua], 2010: S. 89.

<sup>547</sup> Vgl. Maaz [ua], 2010: S. 89-90.

„Damit wird etwa in der Lehrer/innenbildung die Einübung eines Blicks bedeutsam, der nicht die Mängel der „Migrantenkinder“ ins Auge fasst“. <sup>548</sup> Krumm meint, dass es einer Reform der Lehrerinnenbildung bedarf und dass ein „neues Bewusstsein vom eigenen Lehrberuf als dem eines sozialen, sprachlichen und kulturellen Mittlers“ erforderlich ist. Er empfiehlt, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer bereits während ihrer Ausbildung mit ihrer eigenen und der Kultur der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen, damit die „sprachlichen und kulturellen Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler“ besser verstanden werden können. Lehrpläne sollten laut Krumm interkulturell orientierter und fächerübergreifend sein, sowie eine „Erziehung gegen Fremdenfeindlichkeit“ zum Ziel haben. <sup>549</sup> Laut OECD betrifft Chancengerechtigkeit „alle LehrerInnen, nicht nur die SprachlehrerInnen“. „Elemente der Interkulturellen Pädagogik sollten auch zum zentralen Bestandteil aller Fächer der Lehrerausbildung gehören.“ <sup>550</sup> Die Lehrerinnenbildung sollte an die vorherrschende Realität angepasst werden, da

*„Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung nicht gelernt haben, mit Heterogenität im Klassenzimmer umzugehen. Sie gehen in ihrem Unterricht von monolingualen Kindern der Mittelschicht aus und bewerten aus dieser Perspektive die Migrationsschüler und- schülerinnen.“* <sup>551</sup>

Lehrerinnen und Lehrer sollten in Interkultureller Pädagogik weitergebildet werden, damit sie „die unterschiedlichen Bedürfnisse von SchülerInnen erkennen“ und entsprechende Förderungen erarbeiten können, um somit den Defizitaspekt überwinden. Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbischer Erstsprache benötigen eine ihnen entsprechende und sich positiv auswirkende Unterstützung. <sup>552</sup> Des Weiteren wird eine „Differenzierung der Aus- und Fortbildung für Sprachlehre und Bildung“ gefordert. Das Aus- und Fortbildungsangebot sollte durch alle Schultypen hinweg ausgebaut werden. <sup>553</sup> Außerdem sieht Boeckmann Bedarf an mehrsprachigen Deutschlehrerinnen und -lehrern. Des Weiteren schlägt er vor, „mehrsprachigen Menschen den Zugang zu Lehrberufen zu erleichtern und die schon lange vorhandenen Ressourcen der Mehrsprachigkeit in der österreichischen Bevölkerung besser zu nutzen.“ Auch dieser Punkt lässt sich meines Erachtens auf die Lehrerinnenbildung übertragen und

---

<sup>548</sup> Vgl. Mecheril, 137-138.

<sup>549</sup> Vgl. Krumm, 2008: S. 104-106.

<sup>550</sup> Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>551</sup> Boos-Nünning, 2009: S. 34.

<sup>552</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>553</sup> Vgl. Boeckmann, 2008: S. 27-28.

fordert eine Angebot-Nachfrage-Optimierung.<sup>554</sup> de Cillia ist der Meinung, dass „das gesamte Schulsystem [...] einen Paradigmenwechsel durchführen“ sollte. Dabei sollte die LehrerInnen- und Fortbildung verbessert und entsprechend ausgebaut werden. Mehrsprachigkeit soll „als ein wesentliches Merkmal der Schule“ verstanden und „positiv wahrgenommen“ werden. Damit soll vermieden werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund „in die Hauptschule dirigiert werden“.<sup>555</sup> Gleichzeitig kritisiert die OECD; dass die „positiven Trends“ in Österreich „de facto“ nicht anerkannt werden. In Österreich wird Mehrsprachigkeit als Problem und nicht als Vorteil angesehen. „Nur die Hälfte der LehrerInnen [...] sahen in der Mehrsprachigkeit einen Vorteil“, ergab eine Studie aus dem Jahr 2007. Die OECD kritisiert, dass in Österreich Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch defizitär angesehen werden und der Fokus auf ihren Defiziten liegt und nicht auf den „potentiellen Vorteilen“, und das, obwohl der Anteil mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler steigt.<sup>556</sup> de Cillia kritisiert die Lage an den österreichischen Universitäten und dass bisher nur die Migrationssprache Bosnisch/Kroatisch/Serbisch studiert werden kann, aber nicht die andere große Migrationssprache Türkisch. Er bemängelt auch die Tatsache, dass „die Ausbildung der Pflichtschullehrer das nicht vor sieht“. Außerdem wird nicht auf die Ausgangslage Rücksicht genommen, denn „es ist etwas ganz Anderes, ob man [...] Kroatisch in Kroatien unterrichtet oder in einer österreichischen Schule“. Hierfür gibt es in Österreich kein qualifiziertes Personal.<sup>557</sup> Des Weiteren herrscht eine „Legitimation von Nichteinstellung“. Zwar lautet der Appell, Lehrpersonal mit Migrationshintergrund einzustellen, doch wird mit der mangelnden beziehungsweise nicht ausreichenden Qualifikation dagegen argumentiert.<sup>558</sup> Es sollte „Studien- und Ausbildungsangebote für diejenigen geben, die sich im Bereich Interkulturelle Pädagogik [...] spezialisieren wollen“.<sup>559</sup> 1994 veröffentlichte die EU den „Bericht über die Schulbildung von Migrantenkinder in der Europäischen Union“. Darin steht, dass Lehramtsstudierende „sich mit den Unterrichtsbedingungen in multilingualen und multikulturellen Klassen vertraut“ machen sollen und dass „entsprechende Ausbildungsbestandteile verpflichtend in die Lehrerbildungscurricula aufzunehmen“ sind. Damit Interkulturelle Pädagogik wirken kann und für Migrantenkinder das Bildungsrisiko zur Bildungschance wird und der monolinguale Habitus als Hürde zur Chancengerechtigkeit überwunden wird, bedarf es einer

---

<sup>554</sup> Vgl. Boeckmann, 2008: S. 27-28.

<sup>555</sup> Vgl. de Cillia, 2008: S. 31-34.

<sup>556</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

<sup>557</sup> Vgl. de Cillia, 2008: S. 31-34.

<sup>558</sup> Vgl. Mecheril, 2010: S. 81.

<sup>559</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 195.

„Einführung neuer Inhalte und Methoden, aber in erster Linie geht es um ein grundlegendes Umdenken oder „Neudenken“. Das Neudenken beginnt im Studium und entwickelt sich in der Lehrtätigkeit weiter.<sup>560</sup> Kulturosoziologische Ansätze befassen sich mit dem Zusammen von Faktoren, die sich einerseits aus dem System und andererseits aus dem Personal entwickeln. Geprägt werden kulturosoziologische Ansätze und Theorien von Pierre Bourdieu, einem französischen Soziologen, der unter anderem wesentlich an der Etablierung der cultural studies beteiligt war. Bei der Erforschung von Ungleichheiten beschäftigt man sich mit den Fragen, „welche Weltansichten und Lebenspraktiken in einer Gesellschaft, besonders im Bildungszusammenhang, bevorzugt werden, und welche eher negativ sanktioniert werden.“<sup>561</sup> Auch dies sollte meines Erachtens in der Lehrerinnenbildung Anwendung finden. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Lehrerinnen und Lehrer „nur ungenügend vorbereitet“ sind. Hinzu kommt, dass auch die Schulleiter und Schulleiterinnen in den Punkten „Diversität, Integration und Sprachentwicklung“ nicht ausreichend ausgebildet sind. Kritisiert wird außerdem dass österreichische Schulleiter und Schulleiterinnen im Grunde nur Lehrer sind, die Verwaltungsaufgaben über haben. Den direkten Vorgesetzten der Lehrerinnen und Lehrern fehle es an notwendigen Kompetenzen.<sup>562</sup>

---

<sup>560</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 200.

<sup>561</sup> Vgl. Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 127-128.

<sup>562</sup> Vgl. Nusche [u.a.], online, zuletzt gesehen am: 22.05.2012.

## 6. Erfolgreiche integrative Projekte

### 1. HAVA 5

Als Grundlage für erfolgreiche integrative Projekte kann beispielsweise HAVAS 5 sehen. Dieses Projekt befasst sich mit den Sprachkenntnissen fünfjähriger Kinder in Deutschland in Deutsch und einigen Herkunftssprachen. Da die Kinder noch jung sind, erfolgt die Erforschung mündlich. Dabei erhalten die Kinder Bilder vorgelegt und müssen diese versprachlichen. „Die Äußerungen der Kinder werden aufgenommen, transkribiert und analysiert“. Dabei werden auch Sprachkontaktphänomene, wie sie in dieser Diplomarbeit bereits näher beschrieben wurden, beachtet. Dazu zählt die „Benutzung von einzelnen Ausdrücken in einer anderen Sprache“, also Transfer und das „Wechseln in die Herkunftssprache/ins Deutsche (ganze Äußerungen, Teilsätze)“, also Code-Switching. Sprachkontaktphänomene kommen zumeist dann vor, wenn den Kindern bewusst wird, dass der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin auch die Herkunftssprache versteht und Transfer und Code-Switching möglich sind. Dirim betont, dass es oftmals sehr schwierig ist, zwischen Sprachkontaktphänomenen und Fehlern im Spracherwerb oder Ethnolekten zu unterscheiden.<sup>563</sup>

### 2. FörMig-Bumerang

Neben dem HAVAS 5 – Verfahren ist auch das ebenfalls in Deutschland durchgeführte Projekt FörMig-Bumerang hervorhebenswert. Der Fokus dieses Projekts liegt in der schriftsprachlichen und fachsprachlichen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern „am Ende der Sekundarstufe I im Deutschen und in einigen Herkunftssprachen“. Die Aufgabenstellung sieht vor, dass die Jugendlichen sich „bei der Redaktion einer (fiktiven) Jugendzeitschrift um einen Praktikumsplatz bewerben“. Neben diesen Aufgaben müssen die Testpersonen anhand einer Fotografie eine „Anleitung zum Bau eines Bumerangs“ verfassen. Im Zuge des Projekts wurden vier Kategorien aufgestellt: „Lexikalische Abweichungen, orthographische Abweichungen, strukturelle Abweichungen und Abweichungen aller Art (solche Abweichungen, die möglicherweise nicht zugeordnet werden können)“. Ich werde nur auf die orthographischen Abweichungen näher eingehen, da diese für diese Diplomarbeit relevant erscheinen.<sup>564</sup> Folgende Zitate sind von russischsprachigen Schülerinnen und Schüler:

---

<sup>563</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 121-123.

<sup>564</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 122-124.



Abweichung vom Standard-deutschen	Beispiel	Standardsprachliche Form
Orthographische Abweichung	ung schneigen dan	Und schneiden dan <span style="float: right;">565</span>

Die orthographischen Abweichungen sind Interferenzen aus der Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler. Der Buchstabe „g“ ist auch im kyrillischen Alphabet zu finden und wird im Russischen als [d] ausgesprochen. Dies könnte die Beispiele „ung“ und „schneigen“ erklären. Da es im russischen keine Doppelkonsonanten am Wortende gibt, entstehen Abweichungen wie zB „dan“. Ob es sich um Sprachkontaktphänomene oder um Fehler im Spracherwerb handelt, kann aber erst nach weiteren Testverfahren eindeutig geklärt werden.<sup>566</sup> Diese Beispiele lässt sich meines Erachtens auch auf die für diese Diplomarbeit relevanten Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch übertragen. Einerseits, weil weder Bosnisch, Kroatisch noch Serbisch Doppelkonsonanten (bis auf wenige Ausnahmen zB in seltenen Fällen im Superlativ) kennt. Andererseits, weil die serbische Sprache ebenfalls die kyrillische Schrift verwendet.

### 3. A kući sprečam Deutsch

Forschungen haben ergeben, dass die deutsche Sprache das Bosnisch/Kroatisch/Serbisch der Schülerinnen und Schüler stark beeinflusst. Kinder neigen zum Code-Switching, Code-Mixing und zum Transfer. Nähere Erörterungen hierzu sind im Kapitel über die Arten und Formen von Mehrsprachigkeit beziehungsweise im Kapitel über Mehrsprachigkeit in der Migration angeführt. So geschieht es häufig, dass Schülerinnen und Schüler ihnen im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen unbekannte oder zum Zeitpunkt nicht verfügbare Wörter auf Deutsch sagen. Statt einem bosnisch/kroatisch/serbischen Lexem wird ein deutsches verwendet. Interessant ist, dass sie dazu neigen, dass deutsche Wort zu „entleihen“ und an morphologisch an das Bosnisch/Kroatisch/Serbische zu adaptieren. Der Kommunikationskontext und das Thema sind hierbei ausschlaggebend. Je komplexer das Thema, desto eher tendieren Schülerinnen und Schüler, auf ihr deutsches Vokabular zurückzugreifen. Der Mangel wird kompensiert, damit die Kommunikation stattfinden kann. Des Weiteren zeigen Untersuchungen auf, dass Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprache schlecht beherrschen. Auch hier ist

<sup>565</sup> Dirim, 2007: S. 124.

<sup>566</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 125.

der Einfluss der deutschen Sprache von großer Bedeutung. So wird statt „č“ „tsch“, statt „z“ „s“ oder statt „v“ „w“ geschrieben. Dies zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Orthographie und Phonologie der Erstsprache nicht vertraut sind; zum Beispiel gibt es im bosnisch/kroatisch/serbischen Alphabet das Graphem „w“ nicht, sondern nur „v“, welches aber wie das deutsche „w“ ausgesprochen wird. Ein weiterer Punkt ist die Groß- und Kleinschreibung. Auch hier sind statt den bosnisch/kroatisch/serbischen Regeln die deutschen Regeln zu finden. Während im bosnisch/kroatisch/serbischen beispielsweise Substantive (bis auf zB Eigennamen) klein geschrieben werden, werden sie im deutschen groß geschrieben. Auch hier ist die Fehlerquote hoch. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Zweitsprache Deutsch sich sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Sprachkompetenz der bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachigen Schülerinnen und Schüler auswirkt.<sup>567</sup> Interessant finde ich den Aspekt, dass die Schülerinnen und Schüler bei komplexen Themen auf das Deutsche zurückgreifen. Dies belegt meiner Meinung nach, dass die Schülerinnen und Schüler dazu neigen, jene Sprache zu verwenden, in der der Inhalt erworben wurde und Deutsch dominiert. Abstraktere Themen werden üblicherweise in der Schule behandelt und gelernt. Ihr Wortschatz im Bosnisch/Kroatisch/Serbischen reicht hierfür nicht aus, da er während der Schulzeit vernachlässigt wurde. Sprachkontaktphänomenen wie diesen sollte in einer plurilingualen Gesellschaft wie der unsrigen größere Beachtung geschenkt werden. Sie tragen wesentlich dazu bei, Mängel festzustellen und die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund entsprechend zu fördern.<sup>568</sup>

#### **4. Hrvatski Integrativni Projekt**

Seit mehreren Jahren ist die Sir-Karl-Popper-Volksschule im 15. Bezirk in Wien an diversen international ausgerichteten Projekten beteiligt und setzt sich für „kulturelle, sprachliche und ethnische Vielfalt“ ein und spricht sich gegen „Rassismus und Vorurteile“ aus. Ziel dieser Schule ist es, „die sprachlichen Fertigkeiten zu fördern sowie die kulturelle und ethnische Identität zu festigen“. Die „Europäische Volksschule“ setzt sich intensiv „mit den Begriffen Sprache und Muttersprache“ auseinander und basierend auf diesen Überlegungen entstand das Hrvatski Integrativni Projekt (HIP). „Mit diesem Projekt wird das Ziel verfolgt, neben der deutschen auch die kroatische Sprache als Arbeitssprache im Unterricht zu verankern.“ Die Kinder erhalten die Grundschulausbildung „nach dem österreichischen Lehrplan“. Zusätzlich erwerben die „SchülerInnen Fertigkeiten in der kroatischen Sprache [...], die im Rahmen des

<sup>567</sup> Vgl. Peltzer-Karpf, 2006: S. 97-119.

<sup>568</sup> Vgl. Dirim, 2007: S. 127-128.

herkömmlichen schulischen Muttersprachenunterrichts kaum vermittelt werden können.“<sup>569</sup> Es ist kein Zufall, dass die Sprachenkombination Deutsch-Kroatisch ist. In diesem Stadtteil lebt ein hoher Anteil Kroaten. „Damit ergibt sich in diesen Gebieten auch mit großer Häufigkeit die Konfrontation mit zweisprachigen Situationen und Zweisprachigkeit kann alltäglich genutzt werden.“ Auf der Homepage des Stadtschulrates wird darauf verwiesen, dass die Schülerinnen und Schüler keinen Nachteil erzielen, sondern davon profitieren.

*„Weiters belegen sämtliche Studien, dass der Erwerb der kroatischen Sprache im Rahmen von zweisprachigen Schulmodellen keinen Widerspruch zum bzw. keine Beeinträchtigung des Erwerbs anderer Fremdsprachen darstellt, sondern dass im Gegenteil Zweisprachigkeit mit welchen Sprachen auch immer eine Sensibilisierung für späteres weiteres Sprachenlernen darstellt bzw. dafür brauchbare Fähigkeiten auf metasprachlicher Ebene vermittelt.“<sup>570</sup>*

Der Unterricht sieht den „Erwerb der Kulturtechniken – Lesen, Schreiben und Mathematik“ sowohl auf Deutsch als auch auf Kroatisch vor. Möglich wird dies durch Teamteaching. Kroatisch und Deutsch sind somit sowohl Unterrichtssprachen als auch eigene Fächer. „Die sprachliche Umsetzung wird durch den Einsatz von muttersprachlichen LehrerInnen in Zusammenarbeit mit der KlassenlehrerIn gewährleistet.“ Am Ende des Schuljahres bekommen die Kinder ein „normales österreichisches Zeugnis mit dem Vermerk, dass sie am Projekt HIP (Hrvatski Integrativni Projekt) teilgenommen haben.“ Neben Kroatisch und Deutsch wird aber der dritten Klasse auch Englisch unterrichtet. Auch hierbei werden native speaker eingesetzt. An der Sir Karl Popper Volksschule wird die kroatische Muttersprache nicht mit dem Schuleintritt vernachlässigt, sondern gefördert.<sup>571</sup> „Die Alphabetisierung der Kinder erfolgt daher in der Muttersprache.“ Der Unterricht erfolgt integrativ im Teamteaching.<sup>572</sup> „Ziel ist es daher, die Kinder sowohl in Deutsch als auch in Kroatisch so zu fördern, damit sie in beiden Sprachen gleichermaßen „richtig“ sprechen, lesen und schreiben lernen.“ Die Schule verbindet insgesamt drei Sprachen und der Unterricht findet integrativ statt.<sup>573</sup> Einerseits werden „die notwendigen Förderungen in der Muttersprache“ durchgeführt, als auch „der Erwerb der Mehrheitssprache Deutsch für die MigrantInnenkinder abgesichert“. Des Weiteren wird den deutschsprachigen Kindern ermöglicht, Kroatisch auf „zweisprachigem Niveau – das weit

<sup>569</sup> Vgl. Fritsch, 2008: S. 76-78.

<sup>570</sup> Vgl. online: <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid24/>. Letzter Zugriff am: 17.03.2012.

<sup>571</sup> Vgl. Fritsch, 2008: S. 76-78.

<sup>572</sup> Vgl. online: <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid24/>. Letzter Zugriff am: 17.03.2012.

<sup>573</sup> Vgl. Fritsch, 2008: S. 76-78.

über ein fremdsprachliches Niveau hinausgeht“ zu erwerben.<sup>574</sup> Im Zuge meines Studiums habe ich einen Vormittag in der Sir-Karl-Popper-Volksschule verbracht, um mir ein Bild vom HIP zu machen. Der Unterricht wird von zwei Lehrerinnen gestaltet, wobei eine Kroatisch und die andere Deutsch spricht. Die Kinder beherrschen den Stoff sowohl auf Deutsch als auch auf Kroatisch. Die Klasse besteht nicht nur aus Kindern, deren Muttersprache Kroatisch ist. Einige Kinder haben deutschsprachige Eltern, andere serbischsprachige, oder nur ein Elternteil spricht Kroatisch. Damit eine HIP-Klasse zustande kommt, muss die Hälfte der Schülerinnen und Schüler kroatisch sein und die Eltern der anderen Hälfte müssen dem HIP zustimmen. Die Erfolge des HIP sprechen für sich: der Migrantenanteil an dieser Schule liegt bei etwa 90 %, doch etwa die Hälfte besucht anschließend ein Gymnasium. Diese Werte sind für Wien, und vor allem den 15. Bezirk, herausragend. Seitens der Lehrerschaft wird kritisiert, dass es keine Unterrichtsmaterialien gibt, die für einen solchen Unterricht geeignet sind. Die Klassenlehrerin war früher als Volksschullehrerin in Kroatien tätig und bemängelt das fehlende dafür notwendige Ausbildungsangebot der Universitäten und Hochschulen. Sie kritisiert auch, dass Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zu einer Sprache geworden ist und ist überzeugt, dass es sich hierbei um mehrere Sprachen handelt und sie nicht im Stande wäre, auch Serbisch zu unterrichten. Hierfür gibt es an der Schule eine serbische native Speakerin, die den Kindern Serbisch und ab der dritten Klasse auch die kyrillische Schrift beibringt. Das HIP besteht inzwischen seit acht Jahren und dieses Jahr schließt die zweite Generation ab. Die Lehrerinnen sind sich sicher, dass auch diesmal wieder ein hoher Anteil der Absolventinnen und Absolventen in Gymnasien aufgenommen werden und die Volksschule mit sehr guten Deutsch-, Kroatisch- und Englischkenntnissen und vielen softskills verlassen werden.<sup>575</sup>

## 5. TRIO

Ein Beispiel für integrativen Unterricht stellt die Zeitschrift TRIO dar. „TRIO ist das erste mehrsprachige Kindermagazin, das in den Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch und Türkisch geschrieben ist.“ Bosnisch/Kroatisch/Serbisch werden „als drei eigenständige Sprachen behandelt“ und es wird versucht, so zu schreiben, dass es alle drei Sprechergruppen verstehen. Die Inhalte umfassen verschiedene Themen auf mehreren Sprachen und Texte, die zum Teil übersetzt werden, aber auch ergänzende Artikel. Ziel ist es, den „aktiven Informationsaustausch“ zwischen den Schülerinnen und Schülern zu fördern. „Alle erzählen, was sie in der Erstsprache zum gemeinsamen Thema gelesen und erfahren haben. So sollen lebendige

<sup>574</sup> Vgl. online: <http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid24/> Letzter Zugriff am 17.03.2012.

<sup>575</sup> Gespräch mit Frau Barišić vom 24. Mai 2011.

Unterrichtsstunden entstehen, die das Selbstvertrauen der Kinder stärken. Man lernt voneinander, jede Sprache ist gleichwertig.“ In jeder Ausgabe ist auch ein Rätsel enthalten. Um dieses zu lösen, sind Sprachkenntnisse aller Kinder nötig. Des Weiteren enthält das Magazin Witze und Experimente. Die Zeitschrift existiert seit 2006 und erscheint vier Mal jährlich. Auf der Homepage sind die kompletten Ausgaben auf Deutsch erhältlich. TRIO ist kostenlos und online unkompliziert bestellbar. Die Themen sind an den Lehrplan angepasst und lassen sich unterrichtsbegleitend einsetzen. „Ergänzend zum Heft ist die Lehrerbegleitbroschüre mit zahlreichen didaktischen Impulsen für den Unterricht.“ Die Inhaltsangabe auf Deutsch ermöglicht es auch Lehrerinnen und Lehrern, die weder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch noch Türkisch sprechen, TRIO in ihrem Unterricht zu verwenden.<sup>576</sup> TRIO ist von der zweiten bis zur sechsten Schulstufe einsetzbar.<sup>577</sup> Dieses Projekt fördert vor allem die positive Wertezuschreibung von kultureller Vielfalt und das sprachliche Selbstbewusstsein bosnisch/kroatisch/serbischsprachiger Schülerinnen und Schüler.

## **6. Projekt „Mama lernt Deutsch“**

Wie aus dieser Diplomarbeit herausgeht, spielt die Umgebung des Kindes eine wichtige Rolle, damit das Kind die Sprache und folglich Wissen effektiv erwerben und anwenden kann. Dies geschieht vor dem Hintergrund positiver Aspekte, die sich auf den Erfolg auswirken. Einer dieser Aspekte ist das in dieser Arbeit bereits besprochene sprachliche Selbstvertrauen der Eltern. Im Schuljahr 2006/2007 wurde das Projekt „Mama lernt Deutsch“ „erstmalig an 90 Wiener Schulen durchgeführt“. Ziel war es, „bildungsfernen Müttern mit Migrationshintergrund eine Möglichkeit zur Erweiterung ihrer sprachlichen und sozialen Kompetenzen“ anzubieten. Es konnte bei der Zielgruppe ein „gestiegenes Selbstbewusstsein“ nachgewiesen werden. Das Projekt ging über die übliche Deutschvermittlung hinaus. Es bot den Müttern die „Hilfestellungen für ihre Integration“. Soziale Kompetenzen wurden gefördert und die Alltagsbewältigung erleichtert.<sup>578</sup> Dieses Projekt fördert einerseits das sprachliche Bewusstsein und Selbstbewusstsein der Mütter, wobei sich dieses wiederum auf das sprachliche Selbstbewusstsein ihrer Kinder positiv auswirkt.

---

<sup>576</sup> Vgl. Özcan / Kurtagić-Heindl, 2008: S. 124-125.

<sup>577</sup> Online: [trio.co.at/](http://trio.co.at/) Zuletzt gesehen am: 17.03.2012.

<sup>578</sup> Vgl. Blaschitz [ua], 2008: S. 53-61.

## 7. Projekt „WeltABC“

Das WeltABC ist ein Projekt für Kinder, für die Deutsch eine Zweit- beziehungsweise Fremdsprache ist und somit ist es für bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachige Schülerinnen und Schüler ideal geeignet. Es ist nicht als Lexikon zu sehen, sondern als Auseinandersetzung der Kinder mit Sprache. Assoziationen, die die Kinder mit Wörtern aufbauen, bilden die Basis. „Verständigung scheitert oft nicht am Begriff, sondern am privaten Bild im Kopf“. Neben den Wörtern sind Bilder und Audiodateien zu finden. Durch dieses Projekt werden Begrifflichkeit und Spracherwerb gefördert. Außerdem ermöglicht es den Kindern, die Welt aus einer anderen Sicht, aus einer anderen „Sprachkultur“ zu sehen. „Im WeltABC wird nicht diskriminiert, sondern präsentiert“. Weltoffene Pädagogik steht hierbei im Vordergrund mit dem Ziel, Ängste und Hemmungen zu vermeiden und ein produktives Lernklima zu schaffen.<sup>579</sup> Die deutschsprachigen Kinder erarbeiten gemeinsam mit den anderssprachigen Kindern ein Lexikon. Auch hier wird der Fokus auf kulturelle Vielfalt und Selbstbewusstsein gelegt.

---

<sup>579</sup> Vgl. Schreger, 2008: S. 130-133.

## 7. Resümee

Ziel dieser Diplomarbeit war es, die Komplexität der in Österreich vorherrschenden Problematik der Mehrsprachigkeit zu thematisieren und den Handlungsbedarf aufzuleuchten. Der monolinguale Habitus österreichischer Schulen hindert die positive Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit bosnisch/kroatisch/serbisch-sprachigen Schülerinnen und Schülern und macht aus ihrer Mehrsprachigkeit ein Bildungsrisiko. Schülerinnen und Schüler mit bosnisch/kroatisch/serbischem Hintergrund scheitern an den Normalitätserwartungen der Schule. Bildungsarmut führt unweigerlich zu Armut und dies gilt es im Interesse der gesamten Gesellschaft zu vermeiden. Im Laufe der Arbeit zähle ich einige Konsequenzen und Lösungsansätze auf, die dazu beitragen sollen, aus Mehrsprachigkeit eine Bildungschance werden zu lassen. Diese sind beispielsweise die Veränderung und Anpassung

- ☐ des Schulsprachenangebots entsprechend den tatsächlich gesprochenen Sprachen
- ☐ des Umgangs der Lehrerinnen und Lehrer mit den Sprachen und Kulturen ihrer Schülerinnen und Schüler; auch bereits während des Lehramtsstudiums sollen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer auf die Realität vorbereitet werden und ein respektvoller Umgang vermittelt werden; Lehrerinnen und Lehrer sollen als „Mittler“ fungieren
- ☐ der Grundhaltung hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Rassismus; eine Ausländerpädagogik und –politik erweist sich als hinderlich und als Barriere
- ☐ an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Schulfaches Deutsch, aber auch allen anderen Schulfächern, damit ein fairer Lernprozess garantiert werden kann; Ziel ist es, fächerübergreifend die sprachlichen Kompetenzen zu fördern
- ☐ der Unterrichtsmaterialien und der Unterrichtsgestaltung; diese sollen weitgehend allen Schülerinnen und Schülern Lernfortschritte ermöglichen und eine aktive Teilnahme am Unterricht ermöglichen
- ☐ der Lehrerinnenbildung; in Österreich ist es nicht möglich, die nötige universitäre Ausbildung zu Sprachlehrerin bzw. zum Sprachlehrer in den Sprachen der sogenannten „neuen Minderheiten“ (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch) zu absolvieren. Bisher besteht nur das Lehramtsstudium „Bosnisch/Kroatisch/Serbisch“, doch auch dessen gelehrt Inhalte entsprechen nicht den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und ein vollständiger Studienabschluss mit Unterrichtspraktikum ist im Ausbildungsort und im gleichzeitigen migrantischen „Ballungszentrum“ Wien nicht möglich

- ☐ des Lehrplans; dieser ist als veraltet anzusehen und strebt eine Monolingualisierung an, die sich als kontraproduktiv erweist
- ☐ der Förderung der Erst- und Zweisprachen; hierfür ist Interkulturelles Lernen als Voraussetzung zu sehen, wobei die Interdependenzhypothese zu berücksichtigen ist.

Die genannten Punkte stellen nur einzelne kleine Schritte auf dem Weg zur sprachlichen Pluralisierung der Schule dar, die Chancengerechtigkeit beim Bildungserwerb ermöglichen würden. Die gegenwärtige Schule sollte weder Chancenungerechtigkeit produzieren noch reproduzieren. Die vorhandenen Strukturen, die vor allem vom monolingualen Habitus geprägt sind, sind zu hinterfragen und vor dem Hintergrund sprachlicher und kultureller Aspekte zu aktualisieren.



## 8. Zusammenfassung in kroatischer Sprache

### Sažetak

U ovome radu smo se bavili temom „Od rizika do šanse izobrazbe“. U radu je tematiziran takozvani monolingvalni habitus austrijske škole koji predstavlja barijeru za jednakost obrazovnih prilika učenika sa migrantskom pozadinom. Posebna pažnja je posvećena učenicima bosanskog/hrvatskog/srpskog porijekla. U zadnjih nekoliko godina objavljeno je mnogo radova koji se bave gore navedenom temeljnom problematikom. No težište ovoga rada je posvećeno utjecaju monolingvalnog habitusa na učenike sa bosanskom/hrvatskom/srpskom migrantskom pozadinom.

### Migracija i višejezičnost

U uvodnom dijelu rada se razmatralo o općem značenju pojmova migracije i višejezičnosti. Daje se pregled različitih formi višejezičnosti i predstavlja njezin razvoj u migrantskom kontekstu. Migracija je dio povijesti i sadašnjosti. Današnje razumijevanje migracije se bazira na bazi 19. stoljeća i razvoju nacionalne države: „Jedan čovjek – jedan narod – jedna povijest – jedan jezik – jedna kultura – jedan teritorij – jedna država.“<sup>580</sup> Model nacionalne države očekiva homogenost pučanstva, iako je to u današnje vrijeme iznimka.<sup>581</sup> Teorija nacionalne države nije moguća, jer postoje 60 puta više jezika nego li država.<sup>582</sup> 1960. i 1970. godina u Austriju se doselio veliki broj osoba iz SFR Jugoslavije. Oni su došli u potrazi za poslom koji je u to vrijeme nudila Austrija. Vremenom su nazvani „gastarbajterima“. Na početku su bili traženi na tržištu rada, uglavnom za tjelesne i jednostavnije radove koji ne zahtijevaju visoko obrazovanje.<sup>583</sup> 1974. ističe ugovor između Austrije i SFR Jugoslavije. Nakon toga se mijenja situacija; Austrija doživljava gospodarski napredak, a SFR Jugoslavija raspad.<sup>584</sup> Austrija je očekivala da će se „gastarbajteri“ nakon određenog vremena vratiti u Jugoslaviju, ali se to ostvarilo u veoma malom broju slučajeva.<sup>585</sup> Deviza je bila: Zvali smo radnike a došli su ljudi.<sup>586</sup> Raspadom Jugoslavije i zbog ratnih događanja u Austriju dolaze mnoge izbjeglica iz

<sup>580</sup> Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 69.

<sup>581</sup> Vidi: Radtke, 2008: S. 658.

<sup>582</sup> Vidi: Di Natale, 2005: S. 53.

<sup>583</sup> Vidi: Biffl, 2009: S. 57-58.

<sup>584</sup> Vidi: Nusche et al., datum pristupa: 22.05.2012.

<sup>585</sup> Vidi: Mecheril, 2010: S. 56-57.

<sup>586</sup> Mecheril, 2010: S. 59.

Bosne i Hercegovine, Hrvatske i Srbije. Danas u Austriji živi oko 513.000 osoba iz bivše Jugoslavije, od kojih većina dolazi iz Srbije.<sup>587</sup> Uglavnom žive u gradovima.<sup>588</sup> U ovom radu ćemo se baviti općim stanjem u obrazovanom sustavu Austrije, pri čemu se najčešće pozivamo na sljedeće znanstvenike: Paula Mecherila, Georga Gombosa, Hans-Jürgena Krumma, Hansa Barowska i Ingrid Gogolin; koja je i uvela izraz „monoglingualni habitus“.<sup>589</sup> Monolingvalni habitus u slučaju Austrije je značio da se u austrijskim školama očekivala monolingvalnost učenika koji su prvobitno bili bilingvalni, učili njemački kao drugi jezik i trebali biti bilingvalno usmjereni, a ne imati monolingvalnost kao glavni cilj.<sup>590</sup>

### **Loše socijalno stanje bosanskih/hrvatskih/srpskih migranata i njihovih obitelji**

Siromaštvo migranta nije očigledno u samom materijalnom nedostatku nego ima utjecaj na cijeli duševni život pojedinaca i njihovih obitelji. 2006. godine je 35% Bosanaca, Hrvata i Srba živjelo ispod granice siromaštva.<sup>591</sup> Bitno je naglasiti da se siromaštvo tiče svakoga. Migranti češće rade povremene i privremene poslove, češće su nezaposleni i žive bez stvarne sigurnosti. Postoji razlika između Bosne, Hrvatske i Srbije jer osobe iz Hrvatske i češće imaju bolje obrazovanje nego ljudi iz Srbije. Iz toga rezultiraju bolje prilike na radnom tržištu.<sup>592</sup> Istraživanja su dokazala da se migranti hrane nezdravo; naprimjer da rjeđe jedu svježe voće i povrće, rjeđe se bave sportom, rade teže i konzumiraju više duhana. Njihovo zdravstveno stanje je u suštini loše.<sup>593</sup> Stambena situacija je također loša jer migranti iz bivše Jugoslavije imaju i manje i lošije stanove. Iako se situacija tijekom zadnjih dvadesetak godina poboljšala, još uvijek nije idealna.<sup>594</sup> Sve te činjenice su važne za instituciju škole jer je u austrijskim školama, osobito u Beču, broj učenika bosanskog/hrvatskog/srpskog porijekla veoma visok. 40% učenika ima migrantsku pozadinu.<sup>595</sup> Ta djeca nemaju dobre mogućnosti učenja, naprimjer nemaju dovoljno mjesta i mira. Roditelji im rijetko mogu pomoći riješavati domaće zadaće, a škola im ne nudi prikladnu pomoć.<sup>596</sup> Često ne završavaju nikakvu školu ili

<sup>587</sup> Vidi: Statistik Austria, datum pristupa: 05.05.2012.

<sup>588</sup> Vidi: Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 123.

<sup>589</sup> Vidi: Gogolin, 2008.

<sup>590</sup> Vidi: Gogolin, 2008: S. 22.

<sup>591</sup> Vidi: Nusche et al., datum pristupa: 22.05.2012.

<sup>592</sup> Vidi: Statistik Austria. „Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich“, datum pristupa: 05.05.2012.

<sup>593</sup> Vidi: Quenzel / Hurrelmann, 2010: S. 16.

<sup>594</sup> Vidi: Statistik Austria. „Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich“, datum pristupa: 05.05.2012.

<sup>595</sup> Vidi: Nusche et al., datum pristupa: 22.05.2012.

<sup>596</sup> Vidi: Kristen, 1999: S. 46.

ponavljaju razrede nekoliko puta, a rjetko se upisuju u gimnaziju.<sup>597</sup> Opisati ćemo moguće razloge kao naprimjer rasizam. U literaturi se često argumentira sa sakriveni rasizmom u društvu i posljedicama rasizma.<sup>598</sup>

### **Sustav škole i obrazovanje učitelja**

Trenutna situacija je djelimično rezultat sustava i strukture institucije škole.<sup>599</sup> U ovom poglavlju ćemo dati pregled o ulozi i važnosti škole i pokušati objasniti nepovoljni položaj učenika bosanskog/hrvatskog/srpskog porijekla. Školski sustav ne prihvaća posljedice migracije i višejezičnosti kao standarda. Suvremeno očekivanje standarda ne odgovara realnosti i prikraćiva učenike bosanskog/hrvatskog/srpskog porijekla, iako je multikulturalnost i višejezičnost u razredima ustaljena.<sup>600</sup> Ovim radom se prikazuju rezultati raznih međunarodnih istraživanja, naprimjer OECD-a. Dokazano je da postoji velika socijalna nejednakost i da to učenicima s migranstkom pozadinom šteti. Dok se u javnosti propagira jednakost učenika u školama.<sup>601</sup> U radu ćemo se pobliže baviti konkretnijim pojmom škole kao institucije i tematizirati takozvanu institucionalnu diskriminaciju. Govor i jezik nastavnika bi se trebali prilagoditi ciljanoj skupini, čiji prvi i jedini jezik nije isključivo njemački.<sup>602</sup> Jezične kompetencije nisu samo učenje riječi nego i poučavanje svjetskog iskustva.<sup>603</sup> Jezik predstavlja svjetonazor, socijalni status i psihološki identitet čovjeka.<sup>604</sup> Navedeni čimbenici utječu na kulturu i identitet učenika. Djeci treba pružiti mogućnost razvijanja identiteta, a jezik u tome procesu ima centralnu ulogu. Osim toga, monoglingvalno orijentirana nastava utječe na svakodnevni život mladih ljudi, a za višejezičnu djecu je to velika barijera.<sup>605</sup> Višejezičnost podrazumijeva dodatno znanje nastavnika koji radi s višejezičnom djecom. Trenutno od austrijskog školskog sistema i njegove strukture profitiraju uglavnom monolingvalni učenici, a ne cijela skupina.<sup>606</sup> PISA-studija je to dokazala i stručnjaci već godinama apeliraju na nefunkcionalnost ovoga sistema koji škodi društvu i

---

<sup>597</sup> Vidi: Kristen, 1999: S. 46.

<sup>598</sup> Vidi: Di Natale, 2005: S. 33.

<sup>599</sup> Vidi: Mecheril, 2010: S. 62ff.

<sup>600</sup> Vidi: Diefenbach, 2010: S. 227-230.

<sup>601</sup> Vidi: Nusche et al., datum pristupa: 22.05.2012.

<sup>602</sup> Vidi: Mecheril, 2010: S. 73-74.

<sup>603</sup> Vidi: Bickes / Pauli, 2009: S. 80-81.

<sup>604</sup> Di Natale, 2005: S. 20.

<sup>605</sup> Vidi: Bickes / Pauli, 2009: S. 80-81.

<sup>606</sup> Vidi: Nusche et al., datum pristupa: 22.05.2012.

ekonomiji.<sup>607</sup> Prije tri desetljeća istraživači su ukazali na problematiku i negativne rezultate monolingvalnog habitusa u školskom sistemu. U današnje vrijeme višejezičnost postaje standard i važnost materinskog jezika raste. Stručnjaci su saznali da dobro vladanje materinskim jezikom omogućuje učenje njemačkog jezika. Cummins to dokazuje svojom takozvanom „interdependenc-teorijom“.<sup>608</sup> Jezična i školska politika se već nekoliko godina bavi tom tematikom, ali se otvoreniji i suvremeniji način mišljenja minimalno primjećuje.<sup>609</sup> Učiteljima bi trebale dodatne kompetencije i znanje da bi mogli poučavati sve učenike, a ne samo dio njih. Obrazovanje učitelja je izgubilo vrijednost i nije eficientno. U današnjem višejezičnom kontekstu su nužne nove metode i nove didaktike koje su orijentiraju prema realnim problemima.<sup>610</sup> Austrijski školski sistem nudi učenicima s migrantskim porijeklom vankurikulumsku mogućnost poučavanja materinskog jezika. Po mišljenju istraživača, takav postupak nije učinkovit, jer bi nastava trebala biti integrativna i interkulturalna.<sup>611</sup> Uloga nastavnika je, kao što je već naglašeno, vrlo velika. Treba imati na umu da učinkovito obrazovanje koje uključuje jednojezičnu i višejezičnu djecu treba početi već u predškolsko doba, a ne tek ili samo u osnovnoj školi. Polaskom u školu djeca bosanskog/hrvatskog/srpskog porijekla prestaju govoriti materinski jezik i počinju koristiti njemački. Nastava je na njemačkom jeziku i ne omogućuje sudjelovanje navedenoj djeci.<sup>612</sup> Školski sustav očekuje da ta djeca znaju govoriti njemački, tako i učitelji govore s njima samo na njemačkom.<sup>613</sup> Mišljenje da višejezičnost škodi djetetu je pogrešno jer ona nije nikakvo dodatno opterećenje. Mnoga istraživanja su to potvrdila i dokazala. Naprotiv, višejezičnost poboljšava kognitivni razvoj, fleksibilnost i inteligenciju djeteta. Učeći jezike učenici razvijaju jezične vještine te moć poimanja.<sup>614</sup> Migranti često smatraju da je bosanski/hrvatski/srpski jezik manje vrijedan od njemačkog i da ga treba izbjegavati. Počinju se stidjeti svoga materinskog jezika i rjeđe ga koriste u javnosti. Djeci je direktno ili indirektno zabranjeno govoriti materinski jezik i takva zabrana ima vrlo negativne posljedice. Činjenica je da su jezična samosvijest i samopouzdanje najvažnije čimbenice stjecanja jezične kompetencije.<sup>615</sup> Iako društvo skriveno

---

<sup>607</sup> Vidi: Schwantner / Schreiner, 2009

<sup>608</sup> Vidi: Stanat, 2009: S. 480.

<sup>609</sup> Vidi: Gogolin, 2008: S. 18.

<sup>610</sup> Vidi: de Cillia, 2008: S. 31-34.

<sup>611</sup> Vidi: Mecheril, 2010: S. 116-117.

<sup>612</sup> Vidi: Gombos, 2008: S. 17.

<sup>613</sup> Vidi: Mecheril, 2010: S. 131.

<sup>614</sup> Vidi: Mecheril, 2010: S. 109.

<sup>615</sup> Vidi: Nusche et al., datum pristupa: 22.05.2012.

očekiva asimilaciju od roditelja i djece, trebali bi uvidjeti da takav način integracije trajno ne koristi nikome. Barowski naziva taj proces integracije „integracijom pomoću emancipacije“.<sup>616</sup> Mnogo djece bosanskih/hrvatskih/srpskih iseljenika su rođeni u Austriji, veliki dio u Beču. Oni su naučili bosanski/hrvatski/srpski od roditelja i vladaju njime vrlo različito. Treba imati na umu da mnogi roditelji ne vladaju dobro ni bosanskim/hrvatskim/srpskim, a ni njemačkim jezikom. Često su roditelji jedini izvor za djecu.<sup>617</sup> Zbog toga učenicima sa migrantkom pozadinom treba dodatna nastava bosanskog/hrvatskog/srpskog. No takva nastava ne postoji jer ne postoje mogućnosti takvog studija.<sup>618</sup>

### **Uzroci**

U radu smo naveli par uzroka ovakvom stanju, no treba imati na umu da je to samo jedan mali dio velike množine. Postoje razni aspekti pomoću kojih bi se mogla pobijediti monolingvalna nastojanja u školama. U tu svrhu su navedene tri odgovarajuće kategorije: jezik, kultura i struktura. Navedene kategorije ćemo pobliže objasniti.

### **Kategorija jezika**

Ovoj kategoriji pripadaju jezična pitanja u koja spadaju učenje jezika u migraciji, važnosti materinskog jezika, jezična ponuda u školi i tako dalje. Najvažnija točka je didaktika. Stručnjaci preferiraju integrativnu nastavu čiji je cilj efektivno učenje unatoč kulturnim, tradicionalnim ili jezičnim razlikama. Govoreći o interkulturalnoj nastavi želimo podcrtati vezu između jezika i školskih predmeta. Učenje jezika se ne događa samo tijekom nastave njemačkog jezika nego kontinuirano i u svakom školskom predmetu.<sup>619</sup> Učitelji trebaju realizirati da učenici s bosanskim/hrvatskim/srpskim porijeklom uče konstantno njemački no ne smiju očekivati da svako dijete i uspije odlično vladati njemačkim jezikom.<sup>620</sup> Osim toga, u ovom poglavlju ćemo se pozabaviti bilingvalnim školama i predstaviti razne vrste pomenutih škola. U bilingvalnim školama su i njemački i bosanski/hrvatski/srpski jezik nastavni jezici. Istraživači vide moguće rješenje problema u bilingvalnim školama.<sup>621</sup> U Austriji postoji samo jedna gimnazija koja odgovara tom sustavu i to u Gradišću.<sup>622</sup>

### **Kategorija kulture**

<sup>616</sup> Vidi: Barowski, 2008: S. 32-39.

<sup>617</sup> Vidi: Bickes / Pauli, 2009: S. 99-100.

<sup>618</sup> Vidi: de Cillia, 2008: S. 31-34.

<sup>619</sup> Vidi: Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 125-152.

<sup>620</sup> Vidi: Boeckmann, 2008: S. 23-26.

<sup>621</sup> Vidi: Gogolin, 2009. S. 414-415.

<sup>622</sup> Vidi: BG Oberwart, datum pristupa: 23.05.2012.

Ovdje želimo istaknuti važnost razvoja kulture u migraciji. Povodom toga smo predstavili zanimljiv pedagoški sistem koji se smatra opcijom i rješenjem. Interkulturalna pedagogija je otvorenija i uključuje svako dijete. Nastala je prije 40-ak godina i skreće pažnju na multikulturalno društvo. Navedena pedagogija u učeniku bosanskog/hrvatskog/srpskog porijekla ne vidi nikakav nedostatak, a ni deficit. Glavni cilj je formirati školu u kojoj su tolerancija, razumijevanje i poštovanje glavna obilježja. Interkulturalna pedagogija se distancira od takozvane pedagogije stranaca koja od stranaca očekiva asimilaciju, vidi samo njihove deficite i fokusira se na njihovo znanje njemačkog jezika. Dok se interkulturalna pedagogija dvostrano fokusira. Svjesna je da postoje razlike kod djece s migrantskom pozadinom, ali ne smatra to kao razlog da integracija ne bi trebala funkcionirati.<sup>623</sup> Barowski se bavio pedagogijom stranaca i opisao njena obilježja. U pedagogiji stranaca vrijedi teza : „Stranac ostaje stranac zauvijek“. Glavni ciljevi te pedagogije su asimilacija i jednojezičnost. Postoji samo takozvana folklorno-kulinarska tolerancija. Stranci se smatraju objektima brige i pomoći.<sup>624</sup> Baveći se kulturom, u školskom sustavu je lako primjetiti rasizam. Današnji način rasizma se zove neorasizam jer se ne fokusira na biologiju čovjeka nego na njegovu kulturu. Druga i „strana“ kultura automatski označuje problematiku.<sup>625</sup> Važna točka toga poglavlja je refleksija rasizma. Refleksija je općenito bitan aspekt učiteljske djelatnosti.<sup>626</sup> Istraživanja su dokazala da mnogi učitelji nesvjesno rasistički agiraju . U školi se djeca s migrantskom pozadinom označuju sa obilježjima deficita i nedostataka. Učitelji su ti koji bi trebali razmišljati o svom poslu i reflektirati svoju profesionalnu djelatnost.<sup>627</sup> Trebali bi razmisliti o tome što oni misle o multikulturalnom društvu, o migrantima i da li oni svakom djetetu daju mogućnost sudjelovanja u nastavi?!<sup>628</sup>

### **Kategorija strukture**

U uvodu rada je istaknut utjecaj strukture školskog sistema. U ovom dijelu želimo se pozabaviti politikom i sistemom obrazovanja . U zadnjih desetak godina se u javnosti sve više govori o školama i o lošoj situaciji migranata. Studije su dokazale da je njihov položaj jako loš i da se hitno treba promijeniti struktura školskog sistema.<sup>629</sup> Oblikovanje obrazovanja, škole i nastave su glavne točke tog poglavlja. Osnova svih odluka bi trebala biti pluralitet

<sup>623</sup> Vidi: Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 111-114.

<sup>624</sup> Vidi: Barowski, 2008: S. 32

<sup>625</sup> Vidi: Mecheril, 2010: S. 152-154.

<sup>626</sup> Vidi: Mecheril, 2010: S. 147-148.

<sup>627</sup> Vidi: Mecheril, 2010: S. 173- 177.

<sup>628</sup> Krumm, 2008: S. 103.

<sup>629</sup> Vidi: Mecheril, 2010: S. 69-70.

današnje škole.<sup>630</sup> U kategorij strukture pripada i izobrazba učitelja. Stručnjaci se slažu da navedenu treba reformirati i adaptirati suvremenoj problematici. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj kritizira austrijsku izobrazbu učitelja i smatra da učitelji u Austriji ne uče kako se adekvatno ponašati s heterogenitetom. Oni očekuju monolingvalnu djecu i asociraju probleme u nastavi s migrantskim porijeklom jer nisu dovoljno pripremljeni na realnost.<sup>631</sup>

### **Uspješni integracijski projekti**

U šestom poglavlju ćemo predstaviti uspješne integracijske projekte. Reprezentativni projekat „A kući sprecham Deutsch“ pokazuje naprimjer kako djeca koriste bosanski/hrvatski/srpski. Često koriste njemačke riječi i ponekad ih adaptiraju u materinski jezik. Dobar primjer je i samo ime projekta. Umjesto „govorim“ ovdje se koristi „sprecham“. Nastavak za prvo lice jednine je bosansko/hrvatska/srpska varijanta, a korijen riječi je iz njemačkog jezika. Ta riječ je adaptirana, a riječ „Deutsch“ je neprevedena i direktno preuzeta iz njemačkog jezika. Diferencije i greške se uglavnom primjete u pismenoj komunikaciji. Djeca pišu naprimjer umjesto „č“ „tsch“ ili umjesto „v“ „w“. To je uočljiv utjecaj njemačkog izgovora i njemačke abecede.<sup>632</sup> Istraživanja su dokazala da višejezična djeca koriste razne forme miješanja. Često govore njemački s bosansim/hrvatskim/srpskim riječima. Uglavnom transferiraju ili adaptiraju pojedine riječi u bosanski/hrvatski/srpski. Takav način govorenja se ne smije smatrati deficitom ili jezičnom greškom, nego kao očekivani rezultat višejezičnog društva u kojem se ne unapređuje višejezičnost.<sup>633</sup> Uz ostalo, treba obratiti pažnju na način i razdoblje učenja jezika. Djeca s migrantskom pozadinom ne uče prvo bosanski/hrvatski/srpski, a tek onda njemački, nego istovremeno. Na tu točku i druge slične točke treba obratiti pažnju izrađivajući nove metode i didaktike.<sup>634</sup> Drugi zanimljiv projekat je „Hrvatski Integrativni Projekat“. U osnovnoj školi „Sir-Karl-Popper-Volksschule“ u Beču postoji bilingvalna škola. U razredu imaju dvije učiteljice koje poučavaju djecu zajedno metodom team-teaching-a. Jedna govori njemački, a druga hrvatski. Nastavni plan je isti kao i u drugim austrijskim školama s time da djeca dodatno uče i hrvatski jezik. U razredu nisu samo djeca s bosanskim/hrvatskim/srpskim porijeklom nego su grupe miješane. Projekt je vrlo uspješan i mnogo više djece iz te škole idu u gimnaziju nego iz drugih škola. „Hrvatski Integrativni Projekat“ je dokazao da je

<sup>630</sup> Vidi: Mecheril, 2010: S. 186.

<sup>631</sup> Vidi: Nusche et al., datum pristupa: 22.05.2012.

<sup>632</sup> Vidi: Dirim, 2007: S. 125-128.

<sup>633</sup> Vidi: Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S. 178-179.

<sup>634</sup> Vidi: Gogolin / Krüger-Potratz, 2010: S.179-180.

bilingvalna škola moguća i da djeci istovremeno učenje hrvatskog i njemačkog jezika pomaže.<sup>635</sup>

## **Cilj**

Cilj ovog diplomskog rada je ukazati na složenu problematiku austrijskog školskog sistema za učenike bosanskog/hrvatskog/srpskog porijekla i naglasiti na potrebu djelovanja. Odlučila sam se za tematiku obrazovanja, jer obrazovanje ima veliko značenje za cijeli život čovjeka. Školski sistem koji ne omogućuje jednako postupanje prema svim učenicima je diskriminirajući. Austrijska škola ponižava učenike bosanskog/hrvatskog/srpskog porijekla i producira nejednakost. Nužnost promjene je očigledna. Učitelji, društvo i politika imaju važnu ulogu i njih treba pripremiti na realnost. U zadnjem dijelu ovog diplomskog rada se nalazi moje izvođenje zaključaka na njemačkom jeziku. U dodatku su navedeni korištena literatura i moj životopis.

---

<sup>635</sup> Vidi: Fritsch, 2008: S. 76-78.



## 9. Literaturliste

- Akkuş, Reva: *Integration, was ist das?* In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 1/2 2008. S. 83-86
- Barkowski, Hans: *Prinzipien Interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule*. In: Furch, Elisabeth / Eichelberger, Harald: Kulturen, Sprachen, Welten. Innsbruck [ua]: Studien Verlag, 2008. S. 32-48.
- Becker, Rolf: *Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte*. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S.223-244.
- Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang: *Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 11-49.
- Becker, Rolf / Schuchart, Claudia: *Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen*. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 413-436.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: *Wir und die Anderen .Kopftuch, Zwangsheirat und andere Mißverständnisse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007.
- Beranek, Wilhelm / Weidinger, Walter: *Editorial*. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 1/2 2008. S. 3-7.
- Bertelsmann Stiftung: *Soziale Gerechtigkeit in der OECD – Wo steht Deutschland?* Sustainable Governance Indicators, 2011
- Bickes, Hans / Pauli, Ute: *Erst- und Zweitsprachenerwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink, 2009.
- Biffl, Grudrun: *Zur Rolle von Bildung für MigrantInnen in Österreich*. In: Lassnigg, Lorenz [ua]: Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Tagungsband der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3./4. Juli 2008, Museum Arbeitswelt Steyr. Innsbruck [ua]: Studien Verlag, 2009. S. 55-77.

- Blaschitz, Verena / Dorostkar, Niku / de Cillia, Rudolf: *Evaluation und Dokumentation der Kursreihe „Mama lernt Deutsch“ der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007*. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 1/2 2008. S. 53-63.
- Blömeke, Sigrid / Herzig, Bardo: *Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien*. In: Blömeke, Sigrid [u.a.]: Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009. S. 15-28.
- Boeckmann, Klaus-Börge: *Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen*. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 1/2 2008. S. 21-28.
- Boos-Nünning, Ursula: *Übergang in eine berufliche Ausbildung und Interkulturelles Lernen in den beruflichen Schulen*. In: Lassing, Lorenz [ua]: Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Tagungsband der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3/4. Juli 2008, Museum Arbeitswelt Steyr. Innsbruck [ua]: Studien Verlage, 2009. S. 25-39.
- Brizić, Katharina: *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaften und die Rolle sprach(en)politischer, gesellschaftlicher, familiärer und individueller Faktoren im Spracherwerb von Migrationskindern in Österreich*. In: Furch, Elisabeth / Eichelberger, Harald: Kulturen, Sprachen, Welten. Innsbruck [ua]: Studien Verlag, 2008. S. 231-235.
- de Cillia, Rudolf: *Für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule*. (Interview von Werner Mayer). In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 1/2 2008. S. 29-34.
- Di Natale, Peter: *Sprachpolitik und Linguistic Human Rights*. Frankfurt am Main / Wien [ua]: Lang, 2005.
- Diefenbach, Heike: *Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern und Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung*. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 221-227.
- Ditton, Hartmut: *Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit*. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 247-275.

- Dirim, Inci: *Sprachkontaktphänomene und begleitende Sprachdiagnostik – Möglichkeiten und Desiderata*. In: Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Neumann, Ursula (Hrsg.): *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann Verlag, 2007. S. 114-130.
- Fritsch, Edith: *HIP – Hrvatski Integrativni Projekt*. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 1/2 2008. S. 76-78.
- Gingsburg, Herbert P. / Oppen, Sylvia: *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1998.
- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster [u.a.]: Waxmann, 2008.
- Gogolin, Ingrid: *Bilinguale Schule*. In: Blömeke, Sigrid [ua] Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009. S. 414-417.
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2010.
- Gombos, Georg: *Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko*. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 1/2 2008. S. 21-28.
- Gstettner, Peter (1): *Ethnisierung der Minderheiten – die Ethnopluralismusfalle*. In: Rosen, Lisa [Hrsg.] Auernheimer, Georg: *Macht – Kultur – Bildung*. Münster / New York [u.a.]: Waxmann, 2008. S. 83-98.
- Gstettner, Peter (2): *Die eigene und die fremde Geschichte der Diskriminierung – von der Betroffenheit zur biographischen Aneignung*. In: Furch, Elisabeth / Eichelberger, Harald: *Kulturen, Sprachen, Welten*. Innsbruck [ua]: Studien Verlag, 2008. S. 74-82.
- Gwarzynski, Karoline: *Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung von Zweisprachigen. Ein Vergleich zwischen deutsch-spanischen und deutsch-polnischen Sprechern*. Wien: Diplomarbeit, 2008.
- Hochleitner, Augustine: *Moderne Sprachförderung für Migranten in der Volksschule*. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 9/10 2010. S.834-836.
- Jensen, Thomas Sebastian: *Diglossie – Definitionen im Laufe der Zeit und die Abgrenzung zum Bilingualismus*. Norderstedt: Grin Verlag, 2010.
- Khan-Svik, Gabriele (1): *Aktuelle Studien zum Thema „Anderssprachige Schüler/innen“ (2000-2005)*. In: Furch, Elisabeth / Eichelberger, Harald: *Kulturen, Sprachen, Welten*. Innsbruck [ua]: Studien Verlag, 2008. S. 256-262.

- Khan-Svik, Gabriele (2): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – soziale und schulische Benachteiligung? In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 7/8 2008. S. 560-575.
- Kristen, Cornelia: *Bildungsentscheidungen und Bildungsgleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*. Empirische Studien zum Bildungsverhalten von Migrantenfamilien. S. 45-54. In: Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Nr. 5, 1999.
- Krumm, Hans-Jürgen: „Grenzgänger“ – Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für eine „Interkulturelle Schule“. In: Furch, Elisabeth / Eichelberger, Harald: Kulturen, Sprachen, Welten. Innsbruck [ua]: Studien Verlag, 2008. S. 94-107.
- Lassing, Lorenz [ua]: *Editorial*. In: Lassing, Lorenz [ua]: Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Tagungsband der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3/4. Juli 2008, Museum Arbeitswelt Steyr. Innsbruck [ua]: Studien Verlage, 2009. S. 11-21.
- Maaz, Kai / Baumert, Jürgen / Trautwein, Ulrich: *Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?* In: In: Krüger, Heinz-Hermann, Kramer, Rolf-Torsten Rabe-Kleberg, Ursula, Budde, Ursula (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 69-102.
- Mayer, Werner: *Migrantenkinder- Bildungskarrieren*. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 2/4 2006. S. 338-346.
- Mecheril, Paul [u.a.]: *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2010.
- Oberreiter, Julia Anna: *Zur Sprachsituation der Kreolsprache Papiamentu in Curacao. Eine Analyse vor dem Hintergrund Linguistischer Menschenrechte (Linguistic Human Rights)*. Wien, Diplomarbeit: 2007.
- Özcan, Dženita / Kurtagić-Heindl, Doris: *Sprachen verbinden*. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 1/2 2008. S. 123-127.
- Peltzer- Karpf: *A kući spremam Deutsch: Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen. Bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Wien: BMBWK, 2006
- Pepelnik, Pia: *Sprachstandfeststellungen – keine Lösungen des Problems mit dem Zweispracherwerb*. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 1/2 2008. S. 35-44.
- Pinterits, Manfred: *Vorwort zum Schwerpunkt Migration und Schule*. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Heft 1/2 2008. S. 8-9.

- Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus: *Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft*. In: Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 11-33.
- Rabe-Kleberg, Ursula: *Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit*. In: Krüger, Heinz-Hermann, Kramer, Rolf-Torsten Rabe-Kleberg, Ursula, Budde, Ursula (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 45-54
- Radtke, Frank-Olaf: *Schule und Ethnizität*. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette: *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008: S. 651-672.
- Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Neumann, Ursula (Hrsg.): *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann Verlag, 2007.
- Schimek, Franz: *Erziehung zur Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung und eine Chance*. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*. Heft 3/4 2007. S. 171-173.
- Schreger, Christian: *Die stumme Sprache zum Reden bringen*. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*. Heft 1/2 2008. S. 128-133.
- Schwantner, Ursula / Schreiner, Claudia: *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Hochschulwesens. Familiäre sowie individuelle Kontextfaktoren und Leistungen (Schüler/innen mit Migrationshintergrund + Spitzen- und Risikoschüler/innen: Migrationshintergrund. S. 40-50)
- Selimpahic, Mustafa: *Muttersprachlehrer/innen – Brückenbauer für die Integration*. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*. Heft 9/10 2010. S. 850-858.
- Stanat, Petra: *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. In: Blömeke, Sigrid [ua]: *Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009. S. 478-481.

## 1. Internetquellen

- Fischer, Gero: „*Österreich ist kein Einwanderungsland*“ – *Die gewaltsame und doch erfolglose Aufrechterhaltung einer Fiktion und ihre gesellschafts-politischen Auswirkungen*.  
Link: Forum für Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik.  
<http://slawistik.univie.ac.at/studium/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>
- Hrvatski integrativni projekt (HIP). Link:  
<http://www.stadtschulrat.at/bilingualitaet/catid24/>
- Kapitalvernichtung durch Verlernen der Sprache. 15. April 2008. Link:  
<http://diepresse.com/home/panorama/integration>
- Muttersprache zu fördern stärkt Deutschkenntnisse. 19. Jänner 2010. Link:  
<http://derstandard.at/1263705489645/Muttersprache-zu-foerdern-staerkt-Deutschkenntnisse>.
- Nusche, Deborah / Schwebridge, Claire / Lamhauge Rasmussen, Christian: OECD-Länderprüfung Migration und Bildung. Österreich. 2009. Link:  
[www.oecd.org/dataoecd/2/51/44584913.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/2/51/44584913.pdf)
- Regierung wirbt um Lehrer mit Migrationshintergrund. 29. Juni 2011. Link:  
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/lehrerbildung/673160/Regierung-wirbt-um-Lehrer-mit-Migrationshintergrund>.
- Statistik Austria. Link:  
[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/033240.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033240.html)
- Statistik Austria. Link:  
[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/index.html)
- Schmied will mehr Lehrer mit Migrationshintergrund. Link:  
<http://derstandard.at/1308679772288/Schmied-will-mehr-Lehrer-mit-Migrationshintergrund>.
- Thomas Höhne / Thomas Kunz / Frank-Olaf Radtke: „*Wir*“ und „*sie*“. *Bilder von Fremden im Schulbuch*. In: Forschung Frankfurt, Wissenschaftsmagazin der Johann. Frankfurt am Main, Heft 2/2000, S. 16-25. Link: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/radtke/Publikationen/WirundSie.pdf>
- Wohlgemuth, Jan: *Bilingualismus*. Link:  
<http://www.jan-wohlgemuth.de/lehre/sprachkontakt/seminarplan.html>
- Zeitschrift „Trio“. Link: <http://trio.co.at/>

- Zu wenig Lehrer mit Migrationshintergrund. 10. April 2012. Link:  
<http://diepresse.com/home/panorama/integration/747807/Zu-wenig-Lehrer-mit-Migrationshintergrund>.
- Zwang zu Deutsch. Sprachenstreit in Salzburger Privatschule. 14. Juni 2010. Link:  
<http://derstandard.at/1276412989706/Zwang-zu-Deutsch-Sprachenstreit-in-Salzbuerger-Privatschule>
- Zweisprachiges Bundesgymnasium Oberwart. <http://www.bg-oberwart.at/>

## 10. Lebenslauf

- persönliche Daten:** geboren am 14. November 1986 in Banja Luka (BiH), ledig, röm.-kath., Österreichische Staatsbürgerschaft
- Ausbildung:** **Universität Wien** (2006-2012)  
 Lehrinnenausbildung - Fächerkombination: Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Russisch (Sommersemester 2012)  
 Diplomstudium - Slawistik: Bosnisch, Kroatisch, Serbisch (Abschluss Sommersemester 2011; Thema der Diplomarbeit: Der Einfluss der Bibel auf die kroatische Phraseologie)
- Handelsakademie 1 Wels** (2001-2006)
- Gymnasium Dr. Schauer-Str. Wels** (1997-2001)
- Berufserfahrungen:** im Bereich Bildung  
 Vortragende am Sprachenzentrum der Universität Wien (seit 10/2010)
- Auslandsaufenthalte:** Kroatien (Zagreb 07/2007 und Pula 07/2010)  
 Russland (Nischni Nowgorod 10/2010 und St. Petersburg 08/2011)
- Stipendien:** Leistungsstipendium aus den Mitteln der Stiftungen und Sondervermögen (2008)